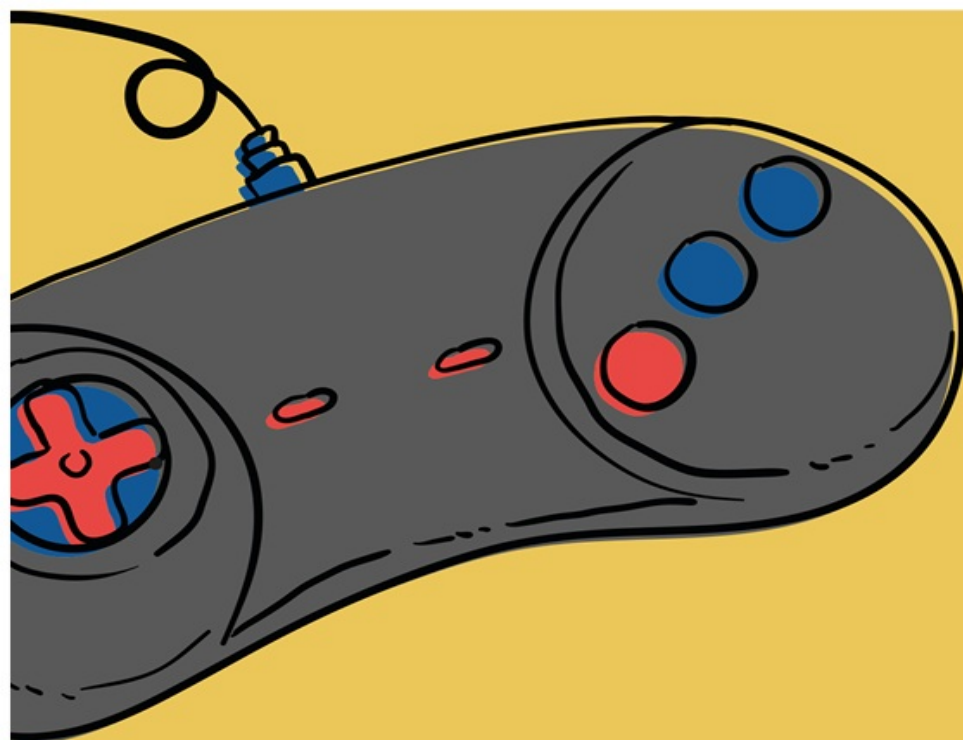




TAMER THABET
(ORGANIZADOR)



ESTUDOS

SOBRE JOGOS DIGITAIS

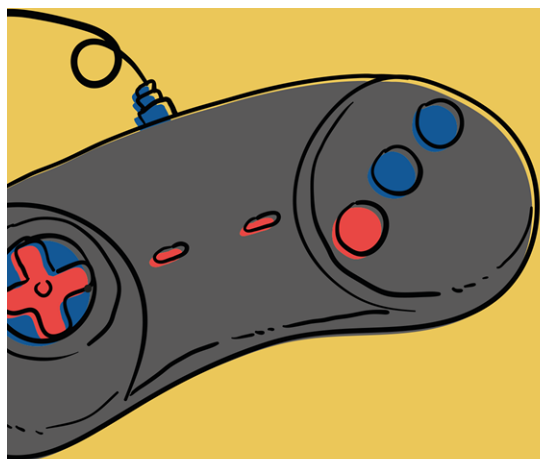
Psicologia, Educação, Desenvolvimento Didático
e Literatura



eduel





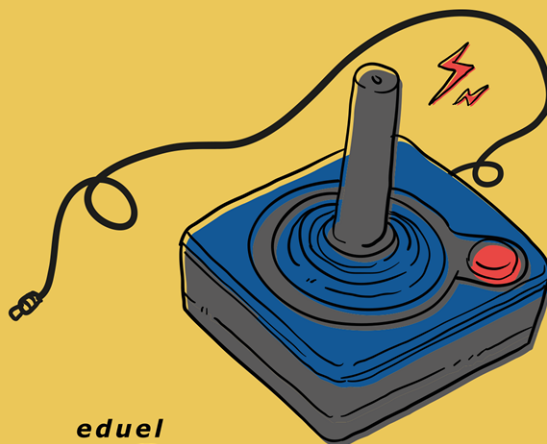


TAMER THABET
(ORGANIZADOR)

ESTUDOS

SOBRE JOGOS DIGITAIS

Psicologia, Educação, Desenvolvimento Didático
e Literatura



eduel



Reitora Marta Regina Gimenez Favaro

Vice-Reitor Airton José Petris



Editora da Universidade Estadual de Londrina

Diretor Gilmar Aparecido Altran

Conselho Editorial Ana Cristina de Albuquerque

Daniela Braga Paiano

Edison Archela

Efraim Rodrigues

Ester Massae Okamoto Dalla Costa

Gisele Franco de Lima Santos

José Marcelo Domingos Torezan

Luiz Carlos Migliozi (Presidente)

Marcos Alexandre Gomes Nalli

Maria Luiza Fava Grassiotto

A Edue! é afiliada à



Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Bibliotecário: Wilson de Souza – CRB 1594/9

E82 Estudos sobre jogos digitais : psicologia, educação, ciência da computação, desenvolvimento didático e literatura [recurso eletrônico] / organizador : Tamer Thabet. – Londrina : Eduel, 2023.

1 livro digital : il.

Disponível em: <http://www.eduel.com.br>

Vários autores.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7846-594-0

1. Jogos digitais – Estudo e ensino. 2. Educação. 3. Ciência da computação. 4. Psicologia. 5. Literatura.

I. Thabet, Tamer.

CDU 37:519.68

Enviado em: Recebido em:

Parecer 1 17/09/2021 16/11/2021

Parecer 2 16/09/2021 16/11/2021

Aprovação pelo Conselho Editorial em: 20/12/2021

Direitos reservados à

Editora da Universidade Estadual de Londrina

Campus Universitário

Caixa Postal 10.011

86057-970 Londrina – PR

Fone/Fax: 43 3371 4673

e-mail: eduel@uel.br

www.eduel.com.br

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

UM PANORAMA DE MAIS DE TRINTA ANOS DE VIDEOGAME

A EXPERIÊNCIA DE TORNAR-SE UMA PROFESSORA-DESIGNER DE JOGOS DURANTE A TRAJETÓRIA DE DESENVOLVIMENTO DO JOGO DIGITAL “TRIP CHALLENGE”

A UTILIZAÇÃO DE JOGOS COMO PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO DE UNIDADES DIDÁTICAS PARA COMPONENTES CURRICULARES

O SENTIMENTO DE CULPA EM **BIOSHOCK**: UMA EXPERIÊNCIA CRÍTICA

INTRODUÇÃO

REFLEXÕES ACADÊMICAS SOBRE OS ESTUDOS DE JOGOS NO BRASIL

Tamer Thabet¹

Os videogames representam uma importante voz cultural, meio de expressão, marcador econômico e uma área de conhecimento reconhecida internacionalmente. Isso levou muitos pesquisadores nas universidades brasileiras a responderem aos videogames por meio de estudos interdisciplinares, projetos de pesquisa, desenvolvimento de jogos e publicações. Este livro é uma tentativa de iniciar um mapeamento do campo de pesquisa dos videogames no Brasil, por meio da cartografia do conhecimento. *Estudos Sobre Jogos Digitais* é um livro com cinco capítulos escritos por pesquisadores brasileiros nas áreas de Educação, Ciência da Computação, Estudos de Jogos e Literatura. Os capítulos deste livro são sobre projetos e experiências acadêmicas e pessoais em estudar jogos dentro das universidades brasileiras. Iniciamos com um capítulo sobre uma jornada de pesquisa acadêmica em jogos digitais. Essa carreira de pesquisa começou há mais de 30 anos e antes que os estudos de jogos fossem um campo de estudos. Um capítulo sobre estudos de jogos digitais no Brasil quando apenas poucas pessoas no mundo estavam começando a pensar nos videogames como uma mídia séria: “Um panorama de mais de trinta anos de videogame” é um capítulo na área de Psicologia. Os capítulos seguintes pertencem às áreas de Educação, Ciência da Computação, Desenvolvimento Didático e Literatura.

Estudos Sobre Jogos Digitais II é outro livro editado com capítulos sobre Desenvolvimento de Jogos no Departamento de Ciência da Computação de uma Universidade Brasileira, usando videogames para currículos escolares e contabilidade de ensaio em trinta anos de carreira de pesquisa de videogame

em uma universidade brasileira, e um capítulo para propor um modelo crítico para histórias de jogos.

A necessidade desta série é óbvia, uma vez que a comunicação entre pesquisadores brasileiros de estudos de jogos ainda não existe. Portanto, a publicação de tais trabalhos visa obter mais reconhecimento da área entre os acadêmicos. O segundo problema é a conexão entre a área de estudos de jogos no Brasil e o resto do mundo, que se deve em grande parte à linguagem das universidades brasileiras. O português é uma língua rica e serve com eloquência ao estudo de qualquer área do conhecimento, mas ao mesmo tempo é autossuficiente, o que oculta a pesquisa brasileira do mundo, mesmo que não o contrário.

Game Studies ainda é uma área do conhecimento obscura e não reconhecida no Brasil porque os pesquisadores de jogos trabalham de forma independente, em suas próprias universidades, e são forçados a estudar videogames apenas como objeto de pesquisa dentro de suas distintas áreas. Esses pesquisadores também não têm conexão nacional ou ponto de encontro. No entanto, *Game Studies* já está ganhando força com um crescente interesse acadêmico.

O livro é um produto do *Game Studies in Brasil*, um projeto de pesquisa que dá continuidade ao projeto precursor intitulado *Local Videogame Project* e foi realizado pela mesma equipe de pesquisa, entre 2013 e 2015. O *Local Videogame Project* era um projeto internacional e tinha como objetivo treinar alunos de pós-graduação em design e desenvolvimento de jogos para empregar cultura, ficção, folclore e história locais em conteúdo de videogame para comunicar narrativas e contextos brasileiros, em um meio interativo. Esse conteúdo de videogame é aquele com o qual os brasileiros podem se relacionar e podem ajudar a expressar culturas locais, internacionalmente. O projeto resultou na produção de um videogame e publicações de pesquisa na área de *Game Studies*, com foco no Brasil. O

videogame produzido pela equipe de pesquisadores é *Saga Pé Vermelho*.

O SPV foi um videogame de aventura em 3D sobre a história e a cultura de Londrina. Este videogame gratuito é o primeiro produto do projeto de pesquisa canadense-brasileiro chamado *The Local Video Games*, uma parceria internacional entre universidades e líderes do setor privado para explorar novos horizontes em design e conteúdo de jogos e para usar jogos como pontes culturais de conhecimento.

Os capítulos desta série são fiéis a áreas acadêmicas como Educação, Ciência da Computação, Estudos Literários etc., pois contribuem com novos conhecimentos para suas áreas com foco no contexto brasileiro. No entanto, o que se destaca - intencionalmente - são os contos pessoais e a redação de memórias, uma vez que os escritores não evitam refletir sobre suas experiências pessoais e o seu entorno cultural. Esses livros trazem novos conhecimentos para a área, como deveriam, mas também colocam em evidência acadêmicos ingressando em Estudos de Jogos em universidades brasileiras. Embora o principal motivo desses livros editados seja aumentar o reconhecimento do campo, no Brasil, pedi aos escritores que fizessem seus capítulos sobre seus contextos de vida e suas experiências no enfrentamento dos Estudos de Jogos, com o objetivo de destacar o contexto nacional desta pesquisa sobre videogames.

Com imensa satisfação, começo este livro com um capítulo produzido por Viviana Velasco Martínez, que é um panorama de 30 anos de carreira explorando e escrevendo sobre estudos de jogos. A professora Viviana trata de diversos assuntos relacionados aos videogames e sua cultura em diferentes publicações acadêmicas. Essas pesquisas incluem as mudanças dos efeitos dos videogames nas crianças ao longo das décadas e a transformação da imagem feminina nos videogames. As obras que ela apresenta em seu capítulo tratam a nova forma de brincar tanto para a criança e sua família, assim como o jogo digital e sua relação com o herói da

mitologia com quem a criança se identifica. Em outra pesquisa, a autora descreve as rupturas na entrada do século XXI, tanto das tecnologias do VG quanto das rupturas temáticas dos jogos, deixando atrás o maniqueísmo característico das décadas de 1980 e parte de 1990. Assim, o herói passa também a ser encarnado pelo bandido, ampliando muito o público usuário.

Viviana Velasco Martinez também escreve sobre as mudanças de foco em relação à feminilidade em pauta nos jogos, mostrando como as mocinhas indefesas dos anos 1980 e 1990 compartilham, nos anos 2000, os cenários com mulheres poderosas marcadas por uma tonalidade erótica. A professora de Psicologia também traça um panorama da produção científica sobre VG, visto que muitos discursos são produzidos em diferentes áreas do conhecimento, além do discurso educacional, psicológico ou tecnológico.

O seguinte capítulo pertence às áreas de design e ensino de inglês. Bruna D. Dainezi descreve sua experiência de pesquisa e desenvolvimento durante o Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, quando produz um jogo para o aprendizado de LI, apresentando o percurso da criação deste jogo. No segundo capítulo deste livro a autora apresenta o “Design Case” para descrever o contexto, o processo e os desafios do design do jogo Trip Challenge.

No terceiro capítulo, Fernando de Silva escreve sobre a intersecção de dois saberes, ou seja, os primeiros estudos sobre o brincar e os conhecimentos recentes no campo da educação. O capítulo apresenta uma proposta teórica sobre a aplicação de jogos no desenvolvimento de unidades didáticas para componentes curriculares. Antes da proposição teórica e da elaboração de sua metodologia, o autor analisa um panorama bibliográfico muito benéfico que reúne as duas áreas do conhecimento. Estabelecer as áreas de sobreposição entre jogar e desenvolver unidades didáticas é muito importante para pesquisadores e estudiosos. O autor disponibilizou isso através de um diálogo claro com as principais referências em ambos os

campos, como as obras de Leffa, Pinto, Gee, Huizinga etc. O capítulo de Fernando de Silva traz uma contribuição original para as abordagens na educação, ao mostrar como adaptar os jogos como método de construção de componentes curriculares.

O último capítulo do livro não é o último desta série de livros que busca acompanhar o progresso e o crescimento dos estudos de jogos no Brasil. Este é o sexto capítulo e é a minha contribuição para este primeiro volume da *Game Studies*, no Brasil. Sem falta de matéria teórica, abordo um método crítico para descrever experiências pessoais de jogadores nos mundos ficcionais dos jogos. A ideia principal é que passemos um tempo real dentro desses mundos narrativos, o que traz à tona a questão da interpretação. A interpretação e a análise literária podem ser tendenciosas, rígidas, ideológicas ou políticas. Portanto, a ideia central do modelo crítico de resposta do leitor, tendo em vista a sua experiência e consequente interpretação do jogo a que se submeteu, seria essa: eu joguei o jogo; este jogo é realmente sobre mim e apenas sobre mim.

Boa leitura!

¹ Professor de Letras na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

UM PANORAMA DE MAIS DE TRINTA ANOS DE VIDEOGAME

Viviana Velasco Martínez²

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma síntese do meu percurso de pesquisa nos territórios do videogame – VG – e o faço na forma de temas, que apresento a seguir, cada um deles correspondendo a uma pesquisa.

Com o título *Final dos anos 80: um marco histórico para o VG ou “toda criança sonha com um Mega Drive”* (1), apresento, em linhas gerais, a minha primeira pesquisa inaugurada com a defesa da dissertação de mestrado “*Game Over*”, a criança no mundo do videogame (MARTINEZ, 1994a)³. Trata-se do começo de uma discussão das implicações dessa então nova forma de brincar, tanto para a criança e sua família quanto para a cultura, sua produção, suas ideologias e suas relações. Tal síntese, ao mesmo tempo, contextualizará o desdobramento das outras pesquisas.

Na sequência, em *A figura do herói: entre a falta e o excesso* (2), analiso o protagonista principal dos enredos dos jogos de VG - e sua relação com o herói da mitologia -, com quem a criança se identifica podendo, assim, tomá-lo como um modelo de referência para elaborar seus medos e suas angústias. Isso, de um lado. Por outro, enfocamos também a figura do herói como um desorganizador pelo excesso que suas ações implicam – a *hýbris*. Este tema fez parte da tese de doutorado (MARTINEZ, 2003).

Já em *A violência no VG: potência tecnológica e realismo ou só se proíbe o que se deseja* (3) discutimos as rupturas que se observam, na entrada do século XXI, tanto das tecnologias do VG – que se tornam altamente sofisticadas - quanto das rupturas temáticas dos jogos, deixando para trás o maniqueísmo característico das décadas de 1980 e parte de 1990. Assim, o herói passa também a ser encarnado pelo bandido, ampliando muito o

público usuário.

Isto, por sua vez, nos levou a outra pesquisa em torno da polêmica temática da violência que os jogos de VG poderiam promover entre as crianças ou jovens. Assim, em *A violência no vg: potência tecnológica e realismo* ou só se proíbe o que se deseja (4) comento os diversos argumentos de vários autores, assim como a constatação da falta de pesquisas mais rigorosas que ultrapassassem um nível mais opinativo e preconceituoso dos autores.

Na sequência, abordamos também as mudanças de foco em relação à feminilidade em pauta nos jogos. Em *A figura feminina e o erotismo fálico* (5), mostramos como as mocinhas indefesas dos anos 1980 e 1990 compartilham, nos anos 2000, os cenários com mulheres poderosas, marcadas por uma forte tonalidade erótica.

Encerramos a nossa apresentação com *outros espaços para o VG* (6), onde traçamos um panorama da produção científica sobre o VG, pois se produzem muitos discursos nas diferentes áreas de conhecimento, para além do discurso educacional, psicológico ou tecnológico.

Vejam.

Final dos anos 1980: um marco histórico para o VG ou “toda criança sonha com um Mega Drive”⁴

No final dos anos 1980 e início dos anos 1990, o VG ganha notoriedade, no Brasil. Surgem e se multiplicam as locadoras especializadas⁵; são publicadas quase simultaneamente quatro revistas especializadas em português – um ano mais tarde já são sete as publicações -, em cujas páginas coloridas encontramos dicas para jogar, informações sobre tecnologia, preços e lançamentos e anúncios da organização de eventos. Isto é, começa a se formar um perfil do usuário de VG, uma criança experta, informada, atualizada e, principalmente, vencedora. É dessa maneira que também

surgem manuais de jogos, programas de TV, filmes, promoções, concursos e campeonatos. Tal expansão e sucesso do VG se consolidam no 1º Videogame Shopping Festival, acontecido em São Paulo, em 1991, organizado por distribuidores, importadores de cartuchos (jogos), locadoras e comerciantes do setor (MARTINEZ, 1994a). Adolescentes são contratados para explorar os jogos e publicar as dicas nas revistas especializadas, por exemplo, como pular fases, como ganhar “vidas”, como encontrar um item mágico, como ser um vencedor.

Mas esse não foi um fato isolado, vários aspectos entraram em jogo para transformar radicalmente a atividade lúdica no mundo. Um deles é, sem dúvida, o avanço tecnológico que deriva da microeletrônica, caracterizando, junto à microbiologia e à energia nuclear, uma nova revolução industrial (SCHAFF apud MARTINEZ, 1994a). Disso também decorre o barateamento dos materiais e, portanto, o barateamento dos produtos, de tal maneira que sofisticados brinquedos eletrônicos, como o VG, tornam-se acessíveis à população, especificamente a infantil.

Por outro lado, dois fenômenos sociofamiliares também contribuíram para essa transformação da atividade lúdica. O primeiro foi a perda, pelas crianças, do espaço livre em locais públicos o que, somado ao crescente perigo no mundo das ruas, foi determinante para a diminuição de áreas de lazer ao ar livre e construção de verdadeiras fortalezas chamadas de shoppings centers. O segundo fenômeno se deu em torno da crescente participação da mulher no mercado de trabalho, não só como uma necessidade básica – há muito tempo as mulheres mais desfavorecidas estavam no mercado de trabalho -, mas também com o intuito de realização pessoal, nesses anos em que os movimentos feministas formulavam a imagem de uma mulher/profissional bem-sucedida fora do âmbito doméstico.

Foi nesse contexto que o VG garantiu seu lugar na vida cotidiana, como

uma máquina maravilhosa que a criança podia comandar, como uma babá eletrônica, para os pais, e como uma mina de ouro, para o mercado.

Assim, nesses anos de 1990 observamos uma grande transformação da atividade lúdica e, portanto, de relações que a criança estabelece com o mundo. Aos poucos, as atividades ao ar livre e com os brinquedos tradicionais, animais de estimação e instrumentos musicais são deixados de lado por um VG, com o consentimento dos pais. Isso é o que revelam os anúncios dos classificados das revistas especializadas, tais como este publicado pela *Supergame* em 1992: “troco aquário completo com suporte, bomba, lâmpada e cascalho, por Mega Drive + 1 fita” (MARTINEZ, 1994a, p. 94), ou este, em 1992 da revista *Videogame*: “troco ferrorrama XP 4300, dois relógios Casio novos, uma coleção ‘Rambo’ (Glasslite) e mais Cr\$ 15.000,00 por um Mega Drive” (MARTINEZ, 1994a, p. 92).

Com seus potentes 8 bits e em pouco tempo multiplicados para 16, o Mega Drive, desenvolvido pela empresa japonesa Sega, em 1988, rapidamente se transforma no objeto de desejo das crianças:

Trata-se de um console ou um aparelho ligado à TV, com cabo de vídeo e áudio - com onda geradora de som e 10 canais de áudio -, circuitos de acesso à memória (DMA) para uma rápida atualização da tela e dois painéis de controle. O console contém um microprocessador Motorola 68.000, 16 bits, com uma velocidade de processamento de 7.80 MHz. A resolução gráfica do Mega Drive é de 320x224 pixels e 512 cores, das quais 32 podem ser fixadas na tela simultaneamente. Memória ROM (MARTINEZ, 1994a, p. 68).

O que dizer, então, dos 128 bits do VG deste nosso século, e do poderoso Xbox (Microsoft), que em 2003 já trabalhava com 733 MHz?

Ao mesmo tempo, observava-se um outro fenômeno, ou seja, a criança adquiriu o status de uma espécie de pleno consumidor (MARTINEZ, 1994b). Sabemos que a criança não é uma categoria social produtora de mercadorias, mas por motivos afetivos, influencia fortemente o adulto na direção do consumo, reivindicando para si maior autonomia nas escolhas. Foi o mercado, através dos seus meios especializados como as revistas, por

exemplo, que criou canais formalizados para maior participação da criança na aquisição dos produtos para seu consumo. Assim, o pequeno consumidor - o usuário -, a partir do VG, adquiriu e desdobrou um poder crescente e menos dependente do saber do adulto, pois ele entendia de tecnologia, sabia os preços, dominava uma linguagem básica informática e estava atualizado nas novas tecnologias lúdicas: uma espécie de herói? Voltaremos mais adiante a este tema.

Como resultado dessa primeira etapa da descoberta do VG, no Brasil, propus duas frentes de análise, sendo a primeira, em torno da revisão da literatura internacional – no Brasil não havia trabalhos sobre VG na época – que se interrogava sobre os desdobramentos dessa nova forma de brincar na cultura, na vida mental da criança, no processo de ensino-aprendizagem, no futuro da infância e nas relações interpessoais.

Na segunda frente analisei alguns jogos de VG e, também, o conteúdo das primeiras revistas especializadas, o que resultou em três argumentos importantes – que apresento a seguir: a racionalização da violência, a estranheza frente ao outro, e o VG como um discurso audiovisual de condicionamento operante a favor das ideologias racistas, preconceituosas e competitivas.

A racionalização da violência- A violência é um dos principais conteúdos lúdicos dos jogos de VG e o herói, comandado pelo usuário-criança, é o principal protagonista. As situações reais da vida cotidiana, tais como sequestros, guerras, invasões e até tráfico, são incorporadas tanto nos enredos quanto na própria lógica do jogo. *Matar, eliminar, atirar, bater, chutar, explodir, lutar etc.* seriam os verbos escolhidos para explicar o desenrolar do jogo. O objetivo para o herói é *ganhar, vencer, obter, comprar, acumular etc.*, benefícios que o levarão à vitória.

Assim, temos temáticas cotidianas de violência, violência que o herói deve combater. Contudo, sua ação corresponde invariavelmente a mais

violência, precisamente para neutralizar as ações inimigas. Embora a figura do herói esteja em destaque precisamente por suas ações benfeitoras para a humanidade (sacrifício, coragem, força), a sua ação é tão terrível quanto a dos seus inimigos, por isso é necessário banalizar a violência, sobretudo porque se trata de um brinquedo dirigido às crianças e adolescentes. Trata-se de educar, digamos assim e, por isso, os enredos dos jogos, nesse final de século XX, são explicitamente maniqueístas. Os heróis sempre representam o bem e, portanto, o usuário criança naturalmente se posiciona desse lado, já os inimigos são sempre do mal, o que justifica que sejam combatidos com todos os recursos possíveis. Será precisamente este tema da violência que levará educadores, psicólogos e família a indagarem se a violência dos jogos de VG produziria um comportamento violento entre as crianças.

Esse foi um dos motivos que levou à fiscalização e censura dos jogos de VG, mas, mesmo os jogos mais inocentes carregam a marca de excesso. Este tema será retomado e amplamente debatido nos anos 2000.

Os jogos de VG com temáticas tradicionalmente infantis, com seu cenário colorido, sonoro e quase mágico, ingênuo até, também se desenrolam em torno de ações que podemos caracterizar como violentas, apesar do atrativo das imagens e apesar do herói ser, inclusive, o inocente Mickey, como no jogo *Castle of ilusions* (MARTINEZ, 2003; 2009).

Um outro exemplo, é o famoso jogo *Sonic Adventure 2*, fabricado pela Nintendo, desenvolvedora responsável pelos VGs mais sofisticados no começo dos anos 2000, mesmo considerado “apto” para crianças, apresenta sua face violenta, embora menos explícita, mas que não impede que vejamos aí uma situação angustiante:

A cena é a seguinte: em qualquer cidade muito graciosa – não esqueçamos que se trata de um desenho animado com feições ao estilo Disney – há uma placa que indica a proibição de entrada em uma determinada rua. Obviamente a criança, nesse mundo virtual, vai precisamente transgredir a proibição encarnando o herói⁶, o porco espinho Sonic, penetra e cai numa descida, onde um enorme e assustador caminhão correrá atrás do herói-bicho. Os controles não respondem a nenhum outro comando a não ser para fugir sempre na mesma direção e tentar

escapar do monstro de muitas rodas sempre atrás. A única maneira de escapar do perigo é recomeçando o jogo. Sem dúvida temos aí algo de pedagógico dirigido principalmente para a criança ‘desobediente’, contudo, surpreende constatar que, mesmo ‘punida’, a criança penetra inúmeras vezes no espaço do proibido, tentando achar uma solução para vencer (MARTINEZ, 2009, p. 16).

São transgressões que por sua tonalidade mais lúdica, digamos assim, são permitidas dentro do espaço virtual dos jogos e isso porque, como vimos, a violência foi banalizada precisamente para transformá-la num objeto lúdico (MARTINEZ, 2009).

Por outro lado, brincar de herói e bandidos, em cenários marcadamente violentos, não deixa de ser uma forma de lidar com os nossos fantasmas, tanto no sentido de satisfazer virtualmente a nossa agressividade diante do outro diferente quanto de dominar a angústia decorrente de uma realidade ameaçadora, precisamente pela repetição do brincar (FREUD, [1920]/1990).

A estranheza frente ao outro- Complementar ao tema da banalização da violência, temos nos jogos o confronto do herói com o outro, que é sempre o inimigo e com quem deverá medir forças e habilidades. Assim, toda a ação dos enredos dos jogos se baseia, praticamente, no jogo de forças entre o herói e um ou vários inimigos, sendo preciso, para isso, uma ação completamente sem limites, a *hýbris* a que já nos referimos.

Mesmo nos jogos que podem ser utilizados por dois usuários, simultaneamente, é possível colocar em confronto as personagens - os heróis - controladas por um único usuário, e isso não é raro acontecer. O que está em destaque, deste ponto de vista, é a lógica competitiva dos jogos onde o outro é, por antecedência, um inimigo em potencial, e isso tem consequências.

Em primeiro lugar, há aí uma exaltação narcísica diante da qual o outro aparece como estranho e, portanto, como uma ameaça. Trata-se do que Freud ([1921]/1990) chama do narcisismo das pequenas diferenças, ao se referir à aversão que as pessoas sentem diante dos estranhos, a favor do amor por si mesmo, o que, por sua vez, implicará, continua Freud

([1929]/1990), na união de várias pessoas em torno do amor, em torno de algo em comum, com a condição de que outras fiquem fora desse vínculo, precisamente para que elas sejam alvo da agressividade do grupo. É neste sentido que veremos surgir, como desdobramentos ideológicos das temáticas dos jogos, o preconceito, o racismo, a intolerância. Neste caso, isso caracteriza a divisão entre o bem e o mal das personagens, encarnadas pelo usuário, nestas décadas de 1980 e 1990.

Em segundo lugar, e decorrente dessa exaltação narcísica, a alteridade pode ficar comprometida. Não é por acaso que as crianças e adolescentes substituem praticamente todas as relações e atividades lúdicas coletivas e materiais, por um VG. Isto é, a alteridade passa a existir desqualificada e ameaçadora pelo filtro da realidade virtual. Selnow (1984) se refere ao VG como uma espécie de substituto das companhias, entre outros aspectos.

O discurso audiovisual de condicionamento operante, o terceiro tema, diz respeito precisamente ao que se comunica à criança, indiretamente, pelos jogos de VG, através de reforço. Isto é, além das ações bem-sucedidas e premiadas na manipulação dos controles e na sequência dos jogos, comunicam-se e reforçam-se ideologias pautadas pelo racismo, pelo preconceito, pelo consumismo e pela competitividade, vimos, que são os temas lúdicos de muitos jogos.

Mencionemos, como exemplo, o jogo D.J. Boy (lançado em 1989 pela empresa japonesa Kaneko), cuja personagem principal é um garoto de patins que deve eliminar gente “da pesada” - gangs, terroristas e negros - que cruzam o seu caminho. Cada inimigo eliminado converte-se imediatamente em dinheiro para o herói, dinheiro que permite a compra de comida e objetos, o que aumenta a energia (poder). Em determinada fase, o herói deve enfrentar uma mulher negra e muito gorda, que usa um avental e distribui poderosos tiros mortíferos disparados pela parte posterior de seu próprio corpo - flatulência. Ora, essa é uma franca manifestação de racismo

e preconceito, pois não só o inimigo está associado ao negro, mas também ao pobre e à sujeira (flatulência), pois provavelmente se trata de uma empregada doméstica. O mesmo podemos dizer dos jogos que eram divulgados na Alemanha, Áustria, Holanda, Suécia e Estados Unidos com seus enredos pautados na ideologia neonazista e racista, ligados ao extermínio de judeus, ciganos, homossexuais e dissidentes. A pontuação, nestes jogos, era obtida segundo o número do extermínio dos chamados impuros raciais, ou ainda, segundo a quantidade de dentes de ouro arrancados de cadáveres de judeus para financiar a compra de gás e acabar com os turcos. Estes jogos atraíram tanto crianças quanto jovens nas escolas. Eis o realismo dos jogos! Não se trata de condenar o VG, pois ele é também o resultado da criatividade e da riqueza inventiva humana, mas de saber o que efetivamente estamos e queremos falar do mundo, à criança, através dos brinquedos que lhe oferecemos.

A figura do herói: entre a falta e o excesso

O usuário de VG assume o papel do herói dos jogos, numa identificação quase simbiótica. Isso nos levou (MARTINEZ, 2003) a pensar a figura do herói como um elemento organizador para o psiquismo da criança, na medida em que a auxilia a enfrentar as suas angústias e medos. Referimo-nos a uma situação universal do ser humano, que nasce num estado de total desamparo e passividade, o que o colocará numa dependência total do adulto que o tutela, mas que terá como tarefa primordial efetuar separações e renúncias - separação do corpo da mãe, renúncia à satisfação edípica etc. (MARTINEZ, 2003) -, o que associamos às origens dos heróis míticos, que invariavelmente são abandonados ao nascer e sobrevivem graças às capacidades extraordinárias que desenvolvem. Por outro lado, seu significado é muito maior do que a particularidade, pois é na figura mitológica do herói que se funda a civilização (DÚMEZIL apud

MARTINEZ, 2003) e é com sua criação que os gregos desvendaram o humano e, portanto, o sofrimento, as paixões, os paradoxos, o excesso e a renúncia. Embora a palavra herói esteja aparentemente dissociada de ideias como desamparo, abandono, angústia e solidão, é precisamente nesses aspectos que ele toma as feições do humano e, assim, pode se constituir num modelo de elaboração frente à angústia de separação que aflige não somente a criança concreta, mas inclusive a criança que habita o inconsciente do adulto e se manifesta na neurose. Não foi por acaso que Freud, Rank, Abraham e Ferenczi, sustentam a possibilidade de encontrar nos mitos e nas lendas populares os mesmos conteúdos fantasmáticos da vida psíquica infantil, seja das crianças, seja dos adultos (MARTINEZ, 2003).

Neste sentido e para a criança que joga, a figura do herói é um modelo de força, de coragem e de superação diante das dificuldades, inclusive do perigo das ruas que a leva a se fechar entre as quatro paredes de casa ou do shopping, com um VG.

Diremos que o herói do VG, como modelo de elaboração para a criança, é o bom herói, aquele moralmente recatado, humilde e fiel, feito sob influência do cristianismo mais tardiamente, perdendo até as suas feições monstruosas que o caracterizavam originariamente. Tal herói, quase dessexualizado, transformou-se no símbolo do paradoxo instalado pela lei: *não matarás* (BARROIS apud MARTINEZ, 2003). Paradoxo, pois na batalha, no combate, é preciso matar, derrotar, subjugar o outro etc. E é esse precisamente o objetivo dos jogos, em nome do bem.

Por outro lado, e a partir da ruptura do maniqueísmo operada nos jogos de VG na entrada do século XXI, fica em evidência um aspecto do herói atenuado ou disfarçado anteriormente. Trata-se do lado do excesso, do sem limite, o que nos leva para a figura do herói nas suas origens, registradas na mitologia da Antiguidade Clássica, com os heróis gregos marcados pela *hýbris*, ou descomedimento em relação à medida das coisas determinada

pelos deuses; a *Timé*, ou honorabilidade defendida a qualquer custo pelo herói que, junto com a *hýbris*, o leva a ações dramáticas, destrutivas, devastadoras, e a *Areté*, ou a excelência, que marca a superioridade do herói em relação aos outros.

Longe do herói idealizado e imortalizado como naturalmente bom, segundo Brandão (1993, p. 53),

um herói aparece igualmente e com muita frequência sob forma gigantesca ou como baixinho; pode ter um aspecto teriomorfo e andrógino; apresentar-se como fálico; sexualmente anormal ou impotente; pode ser aleijado, caolho ou cego; estar sujeito à violência sanguinária, à loucura, ao ardil e astúcia criminosa, ao furto, ao sacrilégio, ao adultério, ao incesto e, em resumo, a uma contínua transgressão do **métron**, vale dizer, dos limites impostos pelos deuses aos seres mortais.

Assim, os jogos de VG passam a representar o herói também por figuras que anteriormente eram naturalmente do mal. O usuário - crianças, adolescentes e jovens adultos (os da era do Mega drive) - pode ser também o bandido, o assassino, o demônio que desencadeia a sua ação sem limites. Desse ponto de vista o herói pode matar também inocentes e burlar a lei, o que precisamente proporciona prazer ao usuário que fantasia o ilimitado. Tudo isto, para o usuário que brinca, pode representar um excesso, um elemento desorganizador do psiquismo por mobilizar algo da ordem do traumático, do desamparo diante das pulsões que o herói coloca em ação, sem grandes mediações. Matar, nos jogos de VG, transforma-se em poder, transforma-se em triunfo sobre o outro, e esse tipo de satisfação virtual, aliado à sofisticação tecnológica atual (os 733 MHz) fizeram de jogos como GTA (*Grand Theft Auto*), atualmente em sua quinta versão, um dos maiores sucessos de mercado⁷. O herói é um ex-detento que sai da cadeia e se coloca a serviço da máfia. Violência, drogas, contravenção, tortura, discriminação, prostituição e uma ação ilimitada, com cenários super-realistas, oferecem ao usuário a possibilidade de realização do proibido. Freud nos ensina que a realidade material e a fantasia - realidade psíquica- são equivalentes para nosso inconsciente e, portanto, isso nos levaria necessariamente ao conflito

diante do excesso.

Obviamente que toda a potência tecnológica do VG atual, com seu realismo sem papas na língua se traduz em mais potência para o herói/usuário, que se situa para além do bem e do mal no cenário virtual (MARTINEZ, 1996, 2009), isso é, aliás, o que caracteriza as ações do herói mítico.

Ao final de contas, ser deus – ou mesmo, monstro ou demônio – não é um desejo universal?

São esses os fatores que ampliaram o público usuário. Se antes tínhamos uma criança cativa ao VG (MARTINEZ, 1994c), hoje os parâmetros tecnológicos e ficcionais atingidos pelo VG nos indicam que temos adultos exigentes a quem é preciso manter também cativos, principalmente alimentando a fantasia de poder tudo, e porque isso rende muito dinheiro à indústria (cultural). Para isso foi necessário, também, propor um novo conceito para os fabricantes do Xbox, por exemplo. O VG deixa de ser um brinquedo de criança – o brinquedo do filho, dizem - e se transforma numa sofisticada plataforma de lazer para a família, com conexão com a internet e jogos de alta definição, DVD etc. (MARTINEZ, 2003).

De todas as maneiras vemos que o herói do VG, seja nos jogos antigos, seja nos atuais, deve mergulhar num tipo de violência lúdica, onde se encontra uma das fontes do prazer que proporciona⁸. Os primeiros jogos, decretando com anterioridade o lado do qual se encontrava o herói – sempre do bem –, o liberavam para uma ação sem limites, na intimidade do mal. Os segundos, anulando esse decreto, mantêm liberadas as regras do jogo: o jogo que somos nós e a nossa realidade complexa.

Passemos a outro tema.

A violência no VG: potência tecnológica e realismo ou *só se proíbe o que se deseja*⁹

Chegamos a um dos temas mais polêmicos em torno do VG. Desde o seu aparecimento, no final do século XX, as vozes de educadores, psicólogos e pais se deixaram ouvir com uma preocupação em comum: os jogos de VG podem tornar as pessoas mais agressivas e promover a violência?

Em levantamento realizado, em 2010, no banco de dados PsyInfo, da APA, encontrei indexados 995 registros sobre o VG, a maioria em inglês. Tal levantamento continha resumos de livros, artigos, teses e dissertações das mais diversas áreas.

É muito interessante notar como a produção aumenta na medida em que nos aproximamos mais dos anos 2000, não só porque a indagação em torno da relação da violência e os jogos de VG se torna mais generalizada, mas também porque é possível ter um sistema mais completo de indexação da produção científica. Assim, na década de 1980 temos apenas seis artigos publicados; doze artigos na década de 1990 e, finalmente, a partir de 2001 até 2009, encontramos setenta e três publicações só com a temática violência, perfazendo um total de 91 artigos.

A preocupação básica é a mesma: podem os jogos de VG incentivar a violência? Ou seja, até que ponto a banalização da violência não produz efeitos negativos no comportamento das crianças e dos jovens. Vejamos os argumentos:

Anderson e Ford (1986) avaliam os efeitos a curto prazo dos jogos tidos como muito ou pouco violentos observando, sobretudo, hostilidade, ansiedade e depressão. Tanto a hostilidade quanto a ansiedade se mostravam mais intensas na medida em que a violência dos jogos aumentava.

Ao contrário, Cooper e Mackie (1986) não encontraram nenhuma diferença no comportamento de agressão interpessoal em crianças jogando ou observando jogos violentos.

Schutte et al. (1988), chegaram à conclusão de que as crianças que jogavam jogos violentos apresentavam comportamentos agressivos,

comparando-as com o grupo que não jogava jogos violentos. A identificação com a personagem principal do jogo também é considerada um indicativo dos efeitos violentos dos jogos (ANDERSON; MURPHY, 2003; KONIJN; NIJE; BUSHMAN, 2007). Estes últimos autores chegam à conclusão de que jogos violentos aumentam a agressividade dos usuários, pois estes se identificam com as características dos jogos. Os que jogaram jogos violentos adotavam medidas mais agressivas numa situação de competição posterior (punir o parceiro com a aplicação de níveis de som que poderiam produzir danos, caso fossem reais).

Bluemke, Friedriche Zumbach (2010) indicam que jogos com temáticas violentas levavam a um aumento do autoconceito de agressividade dos usuários. Bartholow e Anderson (2002), por sua vez, avaliam os efeitos dos jogos violentos e não violentos em universitários de ambos os sexos que após jogar, participavam de situações de competição com provocações e retaliações. Os resultados indicam que os que jogaram jogos violentos apresentaram um comportamento mais agressivo, sendo que os homens se destacavam em relação às mulheres, nesse sentido, como também apontam Winkel, Novak e Hopson (1987).

Contudo, Anderson e Murphy (2003) vão além da ideia tradicional de mulher como naturalmente boa e maternal, indicando que mulheres usuárias de jogos violentos tendem a ter um comportamento mais agressivo e motivado por vingança.

Há ainda mais artigos que apontam os efeitos negativos dos jogos violentos, mas passemos agora a destacar os artigos que vão para além da fórmula jogos violentos= indivíduos violentos. Para Wiegman e Van Schie (1998), não basta jogar um jogo violento para ter comportamentos violentos; é necessário que o usuário tenha traços individuais específicos, uma agressividade que se mostre pela escolha e o estilo mais violentos de brincar. Isto é bem interessante, pois introduz esse dado da particularidade

do usuário.

Também Frindte e Obwexer (2003) consideram necessário que o usuário apresente traços agressivos na sua personalidade para que os jogos violentos provoquem reações negativas.

Pelo mesmo caminho, Peng, Liu e Mou (2008) indicam que características pessoais de agressividade do jogador correspondem a um estilo mais agressivo de jogar e de escolha dos jogos.

Já o artigo de Giumetti e Markey (2007) constata que se o usuário está irritado quando vai jogar, isso determinará a sua forma de jogar e será mais afetado por jogos com temáticas violentas.

Ferguson et. al. (2008a) introduzem – e isso é importante - o ambiente familiar e a violência nesse ambiente. Além de analisarem a influência do VG e a TV na personalidade agressiva em jovens criminosos, chegam à conclusão de que não são as temáticas de violência dos jogos ou de programas de TV que determinarão nos jovens o desenvolvimento de uma personalidade agressiva com comportamentos violentos, mas a violência física sofrida na família. No mesmo ano, um outro artigo de parte dos mesmos autores (FERGUSON et al., 2008b), considera a diferença de gênero, em termos de violência, que são as características de personalidade mais agressiva das pessoas expostas à violência familiar, sobretudo as do sexo masculino, o que provoca ações criminosas.

Mais autores não concordam com os efeitos negativos do VG. Graybill, Kirsch e Esselman (1985) indicam que as crianças que jogam jogos violentos usam menos fantasias defensivas e manifestam as suas necessidades de maneira mais clara. E mais, para estes autores, a agressividade como conteúdo dos jogos permite que a criança possa descarregar seus impulsos agressivos de forma socialmente aceita.

Barlett et al. (2009) também mostram resultados positivos para os usuários que jogam VG, violentos ou não, em termos de desempenho

cognitivo, com aumento das capacidades de memorização, atenção visual e percepção auditiva.

Por sua vez, Unsworth e Ward (2001) alertam para as falhas metodológicas das pesquisas que relacionam diretamente jogos de VG violentos com agressividade e violência propriamente dita, precisamente por não considerarem as diferenças individuais dos usuários, o que determinaria a forma de reagir ao mesmo estímulo agressivo dos jogos.

Também Collwel (2007) afirma haver muitas pesquisas que relacionam os jogos de VG à agressividade, mas não consideram aspectos importantes e determinantes, como a ideia de que estes jogos satisfazem certas necessidades de desafio e alívio do estresse. O mesmo pensam Olson, Kutner e Warner (2008), que afirmam que jogos violentos podem prejudicar as crianças pequenas, pois estas ainda não conseguem diferenciar fantasia e realidade, mas para os adolescentes esses jogos podem significar alívio do estresse.

Vimos, com estes poucos artigos, que o tema da relação entre agressividade/ violência e jogos violentos é muito amplo e não há um consenso, sobretudo porque alguns artigos trazem um ponto de vista mais opinativo; outros restringem suas pesquisas a dados mais aparentes; outros, ainda, desconsideram uma série de aspectos fundamentais, como a subjetividade do usuário, as suas relações familiares etc. Vimos também que há autores que apontam para as características positivas desse tipo de jogos, favorecendo, de alguma maneira, o desenvolvimento das funções cognitivas e atitudes positivas, como a tomada de decisões. O mesmo vale para as manifestações emocionais vinculadas às fantasias elaborativas, o que nós relacionamos anteriormente à identificação do usuário com a figura do herói, no seu sentido positivo, como organizador do psiquismo da criança e que a ajuda a enfrentar as vicissitudes do desenvolvimento da sua sexualidade na relação com a alteridade. Também é válido o argumento em

torno da negatividade do VG ao promover uma identificação com o lado sem limites do herói, do excesso em torno da supervalorização narcísica, em detrimento da alteridade.

Contudo, nos deparamos com um outro problema nesta diversidade de enfoques: do que os autores falam quando se referem à agressividade e violência: há consenso a esse respeito?

Para Farrar, Krcmar e Nowak (2006), por exemplo, um dos critérios utilizados para dizer que um jogo é violento é a presença de sangue. Para outros (BARLETT; HARRIS; BRUEY, 2008), o nível de sangue nos jogos corresponderia ao nível de violência, sendo que um baixo nível ou ausência de sangue corresponderia a jogos com pouca ou nada de violência.

Por sua vez, Thompson e Haninger (2001) tomam as armas, mortes, ferimentos e destrutividade como parâmetros de violência nos jogos, além do número de mortes ocasionadas por minuto. Os autores também afirmam que há muitos jogos violentos, com alusões a sexo e a álcool, mas que nem todos estão censurados.

Em oposição, jogos com temática esportiva, ou jogos sobre a vida na selva e jogos de labirinto, por exemplo, são tidos como não violentos por Ballard e Lineberger (1999), por Carnagey, Anderson e Bushman (2007) e por Giumetti e Markey (2007). Mas já apontamos que até os mais inocentes jogos apresentam um excesso que vem do outro - o inocente Mickey também tem que eliminar palhaços, borboletas, soldadinhos de chumbo...-, o que adquire uma forte tonalidade persecutória e, por isso, tem que ser eliminado.

Por outro lado, os autores também não definem claramente o que consideram consequências negativas dos jogos violentos, ou mesmo, comportamentos indesejáveis. Referem-se a uma má influência, que se traduz em queda no desempenho escolar e o envolvimento em brigas, inclusive verbalmente com o professor; aumento da ansiedade; preconceito;

agressão; excitação fisiológica, medida através do aumento dos batimentos cardíacos; conflitos com a lei; falta de solidariedade etc. (ANDERSON, 2005; ANDERSON; FORD, 1986; ANDERSON; BUSHMAN, 2001; CARNAGEY; ARRIAGA et al., 2006; GENTILE et al., 2004; KIRSH, 1998). Contudo, os artigos não apresentam dados claros de como isso seria “medido”, nem consideram que entre o uso de VG com jogos violentos e o comportamento indesejável está a subjetividade que também teria algo a dizer. O mesmo vale, embora no sentido oposto, para os dados apresentados por Shimai, Masuda e Kishimoto (1990), que indicam que os jogos de VG deixam as crianças, em idade pré-escolar, mais tranquilas – o que relacionamos com menos agressividade - e obedientes, comparando com as crianças que não jogam. Estas últimas, além de frequente irritabilidade, apresentariam insônia e desobediência. No entanto, os autores não indicam quais foram os critérios adotados para relacionar o uso ou não uso do VG à irritabilidade, insônia e desobediência da criança; só sabemos que esta pesquisa teve financiamento da Nintendo, uma das fabricantes de VG mais bem-sucedidas. Pode-se imaginar que se o uso de VG está condicionado ao bom comportamento da criança, realmente esta será muito mais obediente e não incomodará ninguém durante o tempo em que estiver frente à tela com o controle na mão.

Enfim, como afirmamos, são inúmeras as “pesquisas” norte-americanas, na sua maioria, que denotam muitas vezes falta de precisão dos dados, preconceito, e um certo conservadorismo, como se fosse possível pensar exclusivamente em termos de causa e efeito, sem considerar a subjetividade e a alteridade e, muito menos, o fato de que por trás de cenários virtuais infantis ou ditos propícios para crianças, também está o excesso.

Podemos dizer que a realidade virtual dos jogos de VG, de modo geral, funcionam como uma espécie de realidade intermediária entre a realidade material e a psíquica, que permite a realização do proibido, porém sem as

consequências punitivas, sejam estas internas ou externas, isto é, como um recurso para liberar e aliviar o excesso, sem que isso signifique uma ação real atingindo o outro.

Isso, obviamente, não quer dizer que não haja consequências preocupantes com o que o mundo do VG, de exacerbação do narcisismo e de estranhamento frente ao outro, possam provocar. E é nisto que reside o problema, pois a alteridade se torna um obstáculo e/ou deixa de fazer todo o sentido necessário para a vida sociocultural, de tal maneira que os extremos revelam dados perigosos. Mencionemos alguns fatos extremos: a morte de um bebê por desnutrição, na Coreia do Sul, pois os pais estavam jogando de cuidar um bebê virtual (CASAL..., 2010); a morte de outro bebê, nos Estados Unidos, pois seu jovem pai o golpeia violentamente no rosto por ter sido interrompido durante uma maratona de VG (MONTEIRO 2012); o que dizer, então, dos jovens que morrem por ficar jogando sem parar? E os que se matam, literalmente, no contexto de algum jogo...?

De todas as maneiras, em 2020, a APA (American Psychological Association) lançou uma resolução, a partir de várias pesquisas realizadas desde o final dos anos 1980, a respeito da relação entre VGs violentos associados a manifestações de agressividade indicando, entre outros aspectos, o dos riscos implicados no uso de jogos violentos, tais como “comportamentos agressivos, cognição agressiva e afeto agressivo, e redução do comportamento social, empatia e compromisso moral” (APA, 2020). Contudo, afirma que faltam ainda estudos mais específicos sobre a influência do gênero; a etnicidade; outros fatores que possam se associar à temática violenta dos jogos; os tipos de jogos e a forma de jogar; como o jogador percebe o jogo; o impacto do desenvolvimento rápido das tecnologias, entre outros. E resolve, ainda, apoiar e desenvolver ações educativas dirigidas às crianças, jovens e famílias, alertando sobre os efeitos do uso de jogos violentos. Ao mesmo tempo, se dirige também à Junta

responsável pela classificação de softwares de entretenimento, para que a qualificação atribuída reflita efetivamente os níveis e características da violência nos jogos.

Talvez esteja na hora de realizar uma pesquisa sobre o VG em áreas mais abrangentes e que considere o usuário na sua multideterminação psíquica e social.

De todas as maneiras, podemos supor que na atualidade o VG está também revelando um dos aspectos sintomáticos da cultura, ou seja, o narcisismo exacerbado - o das pequenas diferenças - que leva a um estranhamento e desqualificação do outro.

A figura feminina e o erotismo fálico

Dissemos que, diferentemente da maioria dos artigos, pouco e mais tardiamente tem se dito algo sobre o uso de VG e o gênero. Talvez por se tratar de um brinquedo preferido predominantemente por meninos e, apesar dos esforços dos fabricantes, os jogos com temáticas digamos, assim, mais femininas, como os da Barbie, Fashion Designer, Animal Doctor, Master Chef, Babyz, por exemplo, foram lançados sem muito sucesso (ALVAREZ; MARTINEZ, 2014; MARTINEZ, 2003). Isso talvez porque sejam temáticas tradicionalmente tidas como femininas de cuidado, de tarefas domésticas e maternidade, além da futilidade representada pelas Barbies. Talvez, ainda, pela desqualificação da figura da mulher, como veremos.

Mas aqui nos interessam menos os artigos sobre os efeitos do VG em mulheres usuárias, do que a forma como a figura feminina é abordada nos jogos. Isso pode nos dizer muito sobre o gênero e a cultura. Vejamos:

Entre as inovações do VG, neste nosso século, foram incorporadas personagens “do mal”, o gênero terror e suspense, além de maior interatividade propiciada pela tecnologia que oferece bastante realismo.

Contudo, um aspecto que chama muito a atenção é a forma como a figura feminina é apresentada pelos jogos. Do predomínio da figura meiga e indefesa dos jogos do final dos anos 1980, que seria salva ou protegida pelo herói, passamos hoje a ter mulheres poderosas como protagonistas centrais de alguns jogos – mesmo que seja uma minoria -, junto com os homens ou contra eles.

Corpo esbelto, roupa colada, capacetes, armas e poderosos seios empenhados comemoram a vitória da sua força. Além da força alardeada na ação dessas heroínas, todas são apresentadas de forma marcadamente erotizada. Mesmo as meigas figuras dos desenhos japoneses, quase crianças, exibem um par de seios “turbinaados”. Uma coxa, um bumbum, um decote, prostitutas, mercenárias, detetives, lutadoras, bruxas, fantasmas, aventureiras, todas elas são mulheres atraentes. Assim temos Oyu, a personagem feminina de *Onimusha 2* que, “com muita sensualidade se apresenta [...]”. Afinal, quem é essa princesa que atrai tantos olhares?” (GAMEOVER apud MARTINEZ, 2003, p. 35). Na apresentação do jogo *Dead or Alive*, por exemplo, também são destacadas as mulheres por sua beleza e sensualidade. O que chama a atenção neste jogo, além de todas as cenas de realismo e animação, é a aparência bem-dotada das mulheres. Na ficha de apresentação, além dos seus dados de identificação, profissão e nacionalidade, também constam as medidas de busto, cintura e quadril: 90cm, 56cm e 88cm, da francesa Helena, por exemplo, e 93cm, 54cm e 84cm, da japonesa Ayane (GAMESTATION apud MARTINEZ, 2003). Tamanha perfeição corresponde à ferocidade das lutadoras. Numa das cenas de luta, Ayane, por exemplo, após receber o primeiro golpe, levanta-se rapidamente e, após vários golpes e chutes, pula no pescoço do seu adversário, sufocando-o com a força das coxas.

Estas características femininas nos jogos permitem analisar o que os jogos poderiam nos dizer sobre a feminilidade. Para isso, e novamente a

partir do levantamento geral de artigos sobre VG, mencionado anteriormente - com a colaboração de Alvarez e Martinez (2014) -, foram encontrados 45 artigos sobre o tema feminilidade, mulher, VG.

Os artigos são unânimes ao apontar a erotização da figura feminina nos jogos de VG, a partir dos anos 2000. O interessante artigo de Burgess, Stermer e Burgess (2007), por exemplo, indica que tanto nos jogos, quanto nas capas de revistas especializadas, a figura feminina é representada como uma linda mulher e muito provocativa, o que a caracteriza como objeto sexual, pois a sua aparência é vulgar, com pouca roupa, muito apertada e com gestos sexuais provocativos, além do tamanho exagerado dos seios. Algumas delas atraem o público masculino também pela violência que podem exercer. Já outra parte das personagens femininas nos jogos se apresenta como indefesa e dependente da ajuda masculina.

Miller e Summers (2007) apontam para a expressão das relações de gênero nos jogos, onde figuras masculinas apareceriam com um físico muito musculoso, em contraste com a figura feminina que se caracteriza pela inocência e por ser muito atrativa. Estes autores também chamam a atenção para a vestimenta dessas personagens femininas, com super seios e decotes aliados à fragilidade, o que também as apresenta como um objeto sexual.

Dill e Thill (2007) chegam à mesma conclusão ao analisar as capas das revistas especializadas – as mais vendidas – onde a figura feminina é apresentada como objeto sexual, trajando roupas provocativas, seminuas e belas. Isto corresponde a uma figura também estereotipada masculina, muito musculosa, destemida e agressiva.

Por outro lado, os jovens usuários, continuam os autores, descreviam tais personagens femininas e de seios grandes como provocativas, prostitutas e agressivas. Isso nos leva a supor que essas características da figura feminina nos jogos seriam precisamente o que atrairia o público, uma condição, talvez, para que elas apareçam nos jogos. O que não deixa de ser revelador

da desvalorização da mulher na nossa cultura e do conflito entre gêneros.

Em 2015, os organizadores do torneio do famoso jogo Death or Alive 5 fizeram uma censura oficial no fórum Free Step Dodge que definiu, como regra do campeonato, “o banimento de mais de 100 roupas das lutadoras devido à ‘apelação sexual’ das apertadas fantasias” (VOLTOLINI, 2015).

Por outro lado, vimos, temos também outros atributos aliados à figura feminina – e isto é bem diferente dos jogos da década de 1980 – e é um empoderamento das mulheres personagens dos jogos. Trata-se de mulheres fortes, competentes e muito atraentes, que Jansz e Martis (2007) caracterizam como o “fenômeno Lara”¹⁰. A este tipo de personagem feminina também hipersexualizada, embora mais competente, dizem os autores, corresponderia uma figura masculina hipermusculosa e sedutora. É curioso que este seja o único artigo encontrado que aponta também para uma valorização da mulher nos jogos de VG, sem que ela tenha que ser uma mulher indefesa e dependente ou uma prostituta. O que aqui está em pauta é a quase inexistente valorização da figura feminina em torno de outros atributos como inteligência, ousadia e independência, o que precisamente caracterizam Lara Croft no VG e no cinema. Essa, talvez, seja apenas uma concessão, do mundo do VG, para uma pequena parcela de homens usuários mais exigente que aprecia outras qualidades numa mulher. Contudo, o denominador comum para essa diversidade de figuras femininas continua sendo o de juventude e beleza.

Por outro lado, Martins et al. (2009) afirmam que essa caracterização da figura feminina - tanto no VG, como nas mídias de modo geral -, sempre condicionada à beleza e exuberância, entra em conflito com os padrões reais das mulheres. A magreza, por exemplo, que é um indicativo de beleza, se observa na vida real em uma parcela muito pequena de mulheres. Isso também levaria à insatisfação das mulheres com a própria imagem corporal, o que pode se associar também aos transtornos alimentares.

Também Barlett e Harris (2008a) se referem aos efeitos negativos para a imagem corporal dos usuários, de ambos os sexos, que não estejam à altura dos ideais de magreza feminina e nem de corpos musculosos masculinos. Chamamos a atenção, aqui, como já o fizemos em outros lugares, sobre a importância da identificação com as personagens principais dos jogos, e isso, vimos, traz consequências.

Morawitz (2007), por sua vez, se refere ao fortalecimento de estereótipos de gênero, o que provocaria uma diminuição da autoestima feminina e uma auto objetificação. Isto é, uma mulher se sentiria valorizada pelo homem apenas na medida em que ela possa ser um objeto desejável, porque belo, pois é inferior em relação às capacidades intelectuais.

Se consideramos que o universo do VG é predominantemente masculino – não só em termos dos usuários, mas também em termos de personagens masculinas nos enredos (e podemos supor que os idealizadores dos jogos também o sejam) -, podemos supor que estamos num território de conflito de gênero. E isso não é gratuito, se relaciona, em primeiro lugar, com os atributos definidos pela cultura para aquilo que a própria natureza biológica dos corpos mostra: a diferença anatômica que nos coloca frente ao conflito entre o fálico e o castrado, entre o homem e a mulher. A ordenação cultural indica que somente se valoriza o que se apresenta como fálico, sinônimo de potência. Mas aqui há um paradoxo, pois por um lado temos mulheres representadas por personagens femininas fortes, com seios e quadris fartos, lutadoras poderosas que dominam a arte do combate e o manejo de armas – verdadeiras Amazonas - e que por isso podemos tê-las como fálicas, sobretudo quando fazemos equivaler um seio e uma arma a um pênis (MARTINEZ; SOUZA, 2014). Tais mulheres, contudo, são combatidas, denegridas e desvalorizadas, tal qual o foram as Amazonas, da Antiguidade Clássica, tidas como bárbaras pelos gregos, pois junto com a sua destreza bélica, estava a sua liberdade sexual. Isso significaria que uma valorização da

figura feminina – no mundo do VG - só se dá quando ela se aproxima dos valores masculinos de submissão e dependência. Por outro lado, temos as outras mulheres – talvez a maioria – representadas no universo do VG somente por figuras estonteantes. Seu poder residiria especificamente em se oferecer como objeto para o prazer masculino, que define também a sua potência em torno da sua capacidade sedutora. Mas, para isso, a figura feminina, neste caso, deverá ser vulgarizada, prostituída, desvalorizada - não é por acaso que o dinheiro¹¹

é um tema importante nos jogos de VG, precisamente quando se pode comprar belas mulheres.

Segundo Kubik (2010), não é interessante para os autores dos jogos mudarem esses estereótipos, pois não seria financeiramente vantajoso porque é isso o que também agrada aos usuários, na sua maioria do gênero masculino.

Por outro lado, para Chess (2009), os poucos jogos dirigidos para o público feminino não são considerados tão divertidos e, se não apresentam tais estereótipos de desvalorização e objetificação da mulher, trazem outros estereótipos tradicionais vinculados à maternidade, ao cuidado (aqui inclui o cuidado de si mesma) e à família.

É dessa maneira que o universo do VG reflete como a cultura define os gêneros, em constante conflito e, sobretudo, “educa” os jovens usuários em torno de valores falocêntricos associados à desvalorização da figura feminina. O interessante é que não necessariamente é esse o ponto de vista dos responsáveis pela criança, mas de certa forma está se deixando que isso eduque. Trata-se de um lado infantil – do polimórfico perverso do adulto – que, sob pretexto do lúdico, impregna os jogos do pior de uma cultura, que é a desvalorização de um ser humano.

Muito cedo, afirmam Lucas e Sherry (2004), ensinamos às crianças a discriminar quais brincadeiras são adequadas para cada gênero, marcando

assim uma oposição quase natural.

No entanto, não podemos ignorar que há sempre focos de resistência para romper com os modelos tradicionais de ser mulher, estritamente ligados à maternidade, ao cuidado, ou mesmo, à objetificação e prostituição. A concepção de mulheres fortes, inteligentes e não necessariamente belas nos indica que também podem compor a feminilidade as características tidas como notadamente masculinas. O contrário também pode ser verdadeiro, pois não se trata de produzir apenas uma inversão de poder em relação ao gênero, mas de considerar o ser humano na sua riqueza e pluralidade. Mas, por enquanto, a indústria do VG lucra muito bem com essas concepções.

Chegamos ao último tema proposto neste artigo, que diz respeito aos diversos campos do conhecimento em interação com o VG.

Outros espaços para o VG

O que apresento, a seguir, é um resumo parcial da análise dos abstracts de 395 artigos selecionados entre as 995 publicações levantadas, inicialmente, para saber o que se produziu, de modo geral, em torno do tema VG¹²

. O faço por décadas e tento concentrar a apresentação menos na quantidade de artigos que tratam sobre o mesmo tema, mas por diversidade temática.

Nos poucos artigos produzidos nos anos de 1970, a preocupação de autores como Enzle e Hansen (1976) e Ryan e Wheeler (1977) estava em torno da competitividade e cooperação promovidas pelo VG.

Nos anos 1980, não só encontramos um aumento da produção, mas os interesses são diversificados. O tema da saúde é enfocado por Crow e Hirdler (1985), por exemplo, sobre o consumo de álcool durante o jogo. Turner et al. (1986); e Larkin, Manucke e Kasproicz (1989) tomam o VG como instrumento gerador de desafio psicológico ou gerador de situações

estressantes para medir a reatividade cardíaca; Goffinet et al. (1990), avaliam o VG como forte estímulo sensorial que provoca alterações cerebrais.

Kappes e Thompson (1985) estudam as relações entre o uso de VG e o aumento da impulsividade de jovens institucionalizados. Huff e Collinson (1987) relacionam o uso compulsivo de VG e fliperamas a comportamentos delinquentes em adolescentes infratores. Morlock, Yando e Nigolean (1985) analisam o tema da motivação para jogar.

Contudo, o tema da agressividade - presente em todas as décadas - aqui também começa a aparecer relativizado diante da positividade do VG (GRAYBILL; KIRSCH; ESSELMAN, 1985; KESTENBAUM; WEINSTEIN, 1985).

O VG e educação é um tema muito frequente. Metalis (1985) chama a atenção para um melhor desempenho de habilidades e aprendizagem propiciado pelo uso de VG, alternadamente com leituras. Já Duffy e Nietupski (1985) se referem à aquisição de habilidades, de uma jovem com síndrome de Down, no decorrer de quatro semanas de acompanhamento. Silvern (1985) e Malone (1981), entre outros, propõem usar os princípios do VG para favorecer a educação.

Jones (1981), Jones (1984) e Jones, Dunlap e Bilodeau (1986) enfocam o VG como instrumento de trabalho de psicólogos para medir o desempenho, seja como o próprio teste psicológico ou complemento dele.

Já na década de 1990 houve um aumento considerável de publicações e os temas também se diversificam mais. O favorecimento na aquisição de habilidades, com Subrahmanyam e Greenfield (1994); a personalidade de adolescentes e adultos usuários (ESTALLO, 1994). Tirre e Raouf (1994) avaliam as diferenças entre homens e mulheres em relação ao desempenho percepto-motor. Fisher (1994), por sua vez, analisa o efeito viciante do VG, quando utilizado intensamente, provocando também comportamentos negativos. Fürst (1995) discute o papel do VG na compensação de falhas

familiares. O artigo de Aarsand (2007) enfoca a intergeracionalidade no uso de computador e VG na vida familiar.

O tema da saúde também é abordado. Dustma et al. (1992), por exemplo, enfocam a melhora do desempenho neuropsicológico de idosos através do uso do VG. Já Cahill (1994), por exemplo, discute a importância do VG para a educação e prevenção da Aids.

Nos anos 2000, os artigos se multiplicam de maneira exponencial. Há também uma preocupação em relação à saúde, Anguiano e Reynoso (2000), enfocam o estresse. Também se avaliam os efeitos fisiológicos dos jogos violentos (ARRIAGA et al., 2006; MEHRI et al., 2007) avaliam o efeito de certos VGs que provocam enjoos pelo movimento nos usuários. Também o artigo de Salminen e Ravaja (2007) avalia respostas cerebrais de oscilação.

O tema da educação continua em discussão, por exemplo, com Blumberg (2000); Foster (2008); Goodman et al. (2006); Rebetez e Betrancourt (2007); Rice (2007a, 2007b); Thomas (2006). Duque et al. (2008), por exemplo, relacionam o uso de VG e o treinamento de profissionais da saúde para realizar visitas domiciliares.

O enfoque nas diferenças de gênero nos jogos também é abordado por Feng, Spence e Pratt (2007); Miller e Summers (2007) e Ogletree e Drake (2007). Dunlop (2007) acrescenta a esta discussão o tema das ideologias opressivas em torno da raça e do gênero, vinculadas a um mercado capitalista.

O tema que predomina é o da violência e agressividade, tanto dos autores já mencionados anteriormente quanto de Tamura e Ohbuchi (2006), que analisam a redução de empatia para com o adversário, de tal maneira que a agressividade é favorecida, aumentando a violência. Agressividade e raiva é o enfoque de Giumetti e Markey (2007) e de Unsworth, Devilly e Ward (2007). Por sua vez, Farrar, Krcmar e Nowak (2006) notam os efeitos nos jovens da presença de sangue nos jogos, o que estimularia a violência

física.

Já Bartholow, Bushman e Sestir (2006), diferente dos outros autores, consideram que a exposição constante aos jogos violentos produz uma dessensibilização da violência, de forma que os comportamentos agressivos em outras atividades não aumentam. Gentile e Gentile (2008) consideram os aspectos positivos dos jogos violentos na aprendizagem e desenvolvimento de habilidades, assim como maior tolerância diante das dificuldades. Griffiths (2000) sustenta que não é possível estabelecer uma relação causal entre jogos violentos e o comportamento, pois os dados publicados são conflitantes e não consideram que há outros efeitos do VG ainda não identificados.

A novidade nesta década aparece nos artigos de Barlett, Harris e Baldassaro (2007) e Smith (2006), que avaliam os debates da época, acerca dos efeitos físicos e psicológicos provocados pelo VG. Analisam também as políticas adotadas para amenizar tais impactos, assim como Ferguson (2007), que questiona a confiabilidade das pesquisas publicadas. Também Collier, Liddell Jr. e Liddell (2008), além de Olson, Kutner e Warner (2008) discutem a legislação em torno da censura e seu controle.

Estes seriam os temas mais importantes e recorrentes, mas há outros, como o jornalismo profissional do VG, o uso de VG para diminuir a dor pós-cirúrgica etc.

Algumas linhas para concluir

Vimos que a produção sobre o VG oscila entre uma postura marcada pela positividade desse brinquedo e a desconfiança. Isso pode ser relacionado a um fato econômico vinculado à aceitação desse brinquedo que, no começo dos anos 1980, apresenta uma queda nas vendas, exigindo uma campanha diferente e mais ousada, talvez pautada na ideia do vencedor. É assim que nascem as revistas especializadas e se dirigem a um

público infantil, formando um consumidor esclarecido.

Devemos esperar até o final dessa década para que o VG reine soberano como a atividade lúdica mais valorizada. O que também levará à produção de trabalhos sobre os efeitos negativos dos jogos seja do ponto de vista da saúde, do comportamento, da ética, da cultura.

Penso que há, ainda, muito trabalho a ser feito, sobretudo nos interrogando o que estamos falando do mundo às crianças e jovens. Parece que há algo que escapa ao nosso olhar, sobre o VG, mesmo que, como vimos, a produção é farta a esse respeito. Os autores falam sobre tecnologia, sobre saúde física e mental, sobre educação, sobre leis, sobre mercado, sobre agressividade... contudo, talvez esteja na hora de nos perguntarmos a quem, de fato, estamos encarregando de disseminar tais (des)valores pautados na exacerbação narcísica, no preconceito... Quem são os idealizadores desses jogos?

Referências

AARSAND, P. A. Computer and video games in family life: the digital divide as a resource in intergenerational interactions. *Childhood*, London, v. 14, n. 2, p. 235-256, 2007.

ALVAREZ, M.; MARTINEZ, V. V. Vídeo game e feminilidade: um enfoque psicanalítico. In: ENCONTRO ANUAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA – UEL, 23., 2014, Londrina. *Anais [...]*. Londrina: UEL, 2014.

ALVES, L. Games e educação: desvendando o labirinto da pesquisa. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 177-186, 2013. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v22n40/v22n40a16.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2023.

ANDERSON, C. A.; FORD, C. Affect game player: short-term effects of highly and mildly aggressive video games. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Beverly Hills, v.12, n. 4, p. 390-402, 1986.

ANDERSON, C. A.; BUSHMAN, B. Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: a meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science*, Oxford, v.12, n. 5, p. 353-9, 2001. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1111/1467-9280.00366>. Access in: August 11th, 2023.

ANDERSON, C. A.; MURPHY, C. R. Violent video games and aggressive behavior in young women. *Aggressive Behavior*, New York, v. 29, n. 5, p. 423-429, 2003. Available at: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/ab.10042>. Access in: August 11th, 2023.

ANGUIANO, S. S. A.; REYNOSO, L. Evaluación de respuestas psicofisiológicas em estudiantes sometidos a estrés mediante um videojuego. *Revista Mexicana de Análisis de La Conducta*, México, v. 26, n. 3, p. 355-366, 2000. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://rmac-mx.org/wp-content/uploads/2013/05/Vol-26-n-3-355-366.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2023.

APA - AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. *Resolution on violent video games adopted by the council of representatives*. 2020, February. Available at: <http://www.apa.org/about/policy/violent-video-games.aspx>. Access in: August 11th, 2023.

ARRIAGA, P.; ESTEVES, F.; CARNEIRO, P.; MONTEIRO, M. B. Violent computer games and their effects on state hostility and physiological arousal. *Aggressive Behavior*, New York, v. 32, n. 2, p. 146-158, 2006. Available at: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/ab.20134>. Access in: August 11th, 2023.

BALLARD, M.; LINEBERGER, R. Video game violence and confederate gender: effects on reward and punishment given by college males. *Sex Roles*, New York, v. 41, n. 7, p. 541-558, 1999. Available at: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1018843304606>. Access in: August 11th, 2023.

BARLETT, C. P.; HARRIS, R. J.; BALDASSARO, R. Longer you play, the more hostile you feel: examination of first person shooter video games and aggression during video game play. *Aggressive Behavior*, New York, v. 33, n. 6, p. 486-497, 2007. Available at: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/ab.20227>. Access in: August 11th, 2023.

BARLETT, C. P.; HARRIS, R.; BRUEY, C. The effect of the amount of blood in a violent video game on aggression, hostility, and arousal. *Journal of Experimental Social Psychology*, New York, v. 44, n. 3, p. 539-546, 2008. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022103107001473?via%3Dihub>. Access in: August 11th, 2023.

BARLETT, C. P.; HARRIS, R. J. The impact of body emphasizing video games on body image concerns in men and women. *Sex Roles*, New York, v. 59, n.7/8, p. 586-601, 2008a. Available at: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11199-008-9457-8>. Access in: August 11th, 2023.

BARLETT, C. P.; VOWELS, C. L.; SHANTEAU, J.; CROW, J.; MILLER, T. The effect of violent and non-violent computer games on cognitive performance. *Computer in Human Behavior*, New York, v. 25, n. 1, p. 96-102, 2009. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S074756320800143X?via%3Dihub>. Access in: August 11th, 2023.

BARTHOLOW, B. D.; ANDERSON, C. A. Effects of violent video games on aggressive behavior: potential sex differences. *Journal of Experimental Social Psychology*, New York, v. 38, n. 3, p. 283-290, 2002.

BARTHOLOW, B. D.; BUSHMAN, B. J.; SESTIR, M. A. Chronic violent video game exposure and desensitization to violence: behavioral and event-related brain potential data. *Journal of Experimental Social Psychology*, New York, v. 42, n. 4, p. 532-539, 2006. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022103105000983?via%3Dihub>. Access in: August 11th, 2023.

BLUEMKE, M.; FRIEDRICH, M.; ZUMBACH, J. The influence of violent and nonviolent computer games on implicit measures of aggressiveness. *Aggressive Behavior*, New York, v. 36, n. 1, p. 1-13, 2010. Available at: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/ab.20329>. Access in: August 11th, 2023.

BLUMBERG, F. C. The effects of children's goals for learning on video game performance. *Journal of Applied Developmental Psychology*, New York, v. 21, n. 6, p. 641-653, 2000. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397300000587?via%3Dihub>. Access in: August 11th, 2023.

BRANDÃO, J. S. *Mitologia Grega*. Petrópolis: Vozes. 1993. v. 3.

BRANDEL, F.; MARTINEZ, V. V. Videogame, psiquismo, conhecimento e cultura. In: ENCONTRO ANUAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 19., 2010, Guarapuava. *Anais [...]*. Guarapuava: Unicentro, 2010.

BURGUESS, M. C. R.; STERMER, S. P.; BURGUESS, S. R. Sex, lies, and video games: the portrayal of male and female characters on video game covers. *Sex Roles*, New York, v. 57, p. 419-433, 2007. Available at: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11199-007-9250-0>. Access in: August 11th, 2023.

CAHILL, J. M. Health Works: interactive AIDS education videogames. *Computers in Human Services*, London, v. 11, n. 1/2, p. 159-176, 1994.

CARNAGEY, N. L.; ANDERSON, C. A. The effects of reward and punishment in violent video games on aggressive affect, cognition, and behavior. *Psychological Science*, New York, v. 16, n. 11, p. 882-889, 2005. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1111/j.1467-9280.2005.01632.x>. Access in: August 21st, 2023.

CARNAGEY, N.; ANDERSON, C.; BUSHMAN, B. The effect of video game violence on physiological desensitization to real-life violence. *Journal of Experimental Social Psychology*, New York, v. 43, p. 489-496, 2007. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022103106000825?via%3Dihub>. Access in: August 11th, 2023.

CASAL deixa bebê morrer de fome enquanto cria filha virtual na internet. *Portal G1*, Rio de Janeiro, 5 mar. 2010. Disponível em: <http://glo.bo/3VP937z>. Acesso em: 20 jul. 2017.

CHESS, S. *License to play: women, productivity, and video games*. 2009. Thesis (Doctorate in Philosophy) - Rensselaer Polytechnic Institute, New York, 2009. Available at: <https://bit.ly/3YizjZI>. Access in: December 15th, 2014.

COLLIER, J. E.; LIDDELL JR., P.; LIDDELL, G. J. Exposure of violent video games to children and public policy implications. *Journal of Public Policy & Marketing*, Thousand Oaks, v. 27, n. 1, p. 107-112, 2008. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1509/jppm.27.1.1>. Access in: August 11th, 2023.

COLWELL, J. Needs met through computer game play among adolescents. *Personality and Individual Differences*, Amsterdam, v. 43, n. 8, p. 2072-2082, 2007. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S019188690700219X?via%3Dihub>. Access in: August 11th, 2023.

COOPER, J; MACKIE, D. Video games and aggression in children. *Journal of Applied Social Psychology*, Silver Spring, v. 16, n. 8, p. 726-744, 1986. Available at: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1559-1816.1986.tb01755.x>. Access in: August 11th, 2023.

CROW, L. T.; HIRDLER, K. R. Alcohol effects on the variability of performance in a videogame task. *Bulletin of the Psychonomic Society*, Austin, v. 23, n. 6, p. 519-520, 1985. Available at: <https://link.springer.com/article/10.3758/BF03329871>. Access in: August 11th, 2023.

DILL, K. E.; THILL, K. P. Video game characters and the socialization of gender roles: young people's perceptions mirror sexist media depictions. *Sex Roles*, New York, v. 57, n. 11/12, p. 851-864, 2007. Available at: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11199-007-9278-1>. Access in: August 11th, 2023.

DUFFY, A. T.; NIETUPSKI, J. Acquisition and maintenance of video game initiation, sustaining and termination skills. *Education & Training of the Mentally Retarded*, Reston, v. 20, n. 2, p. 157-162, 1985

DUNLOP, J. C. The U.S. video game industry: analyzing representation of gender and race. *International Journal of Technology and Human Interaction*, Township, v. 3, n. 2, p. 96-109, 2007. Available at: <https://www.igi-global.com/gateway/article/2902>. Access in: August 11th, 2023.

DUQUE, G.; FUNG, S.; MALLET, L.; POSEL, N.; FLEISZER, D. Learning while having fun: the use of video gaming to teach geriatric house calls to medical students. *Journal of the American Geriatrics Society*, Baltimore, v. 56, n. 7, p. 1328-1332, 2008.

DUSTMAN, R. E.; EMMERSON, R. Y.; STEINHAUS, L.A.; SHEARER, D. E.; DUSTMAN, T. J. The

effects of videogame playing on neuropsychological performance of elderly individuals. *Journal of Gerontology*, Washington, v. 47, n. 3, p. 168-171, 1992. Available at: <https://academic.oup.com/geronj/article-abstract/47/3/P168/556620?redirectedFrom=fulltext#no-access-message>. Access in: August 11th, 2023.

ENZLE, M. E.; HANSEN, R. D. Effects of video-mediated visual contact on observers' attributions of causality and reciprocal game behavior. *Simulation & Games*, Beverly Hills, v. 7, n. 3, p. 281-294, 1976. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/003755007673003>. Access in: August 11th, 2023.

ESTALLO, J. A. M. Videojuegos, personalidad y conducta. *Psicothema*, Oviedo, v. 6, n. 2, p. 181-190, 1994.

FARRAR, K. M.; KRCMAR, M.; NOWAK, K. L. Contextual features of violent video games, mental models, and aggression. *Journal of Communication*, New York, v. 56, n. 2, p. 387-405, 2006. Available at: <https://academic.oup.com/joc/article-abstract/56/2/387/4070489?redirectedFrom=fulltext#no-access-message>. Access in: August 11th, 2023.

FENG, J.; SPENCE, I.; PRATT, J. Playing an action video game reduces gender differences in spatial cognition. *Psychological Science*, New York, v. 18, n. 10, p. 850-855, 2007. Available at: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17894600/>. Access in: August 21st, 2023.

FERGUSON, C. J. The good, the bad and the ugly: A meta-analytic review of positive and negative effects of violent video games. *Psychiatric Quarterly*, New York, v. 78, p. 309-316, 2007.

FERGUSON, C. J.; CRUZ, A. M.; MARTINEZ, D.; RUEDA, S. M.; FERGUSON, D. E.; NEGY, C. Personality, parental, and media influences on aggressive personality and violent crime in young adults. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, London, v. 17, n. 4, p. 395-414, 2008a. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/10926770802471522?needAccess=true&role=button>. Access in: August 11th, 2023.

FERGUSON, C. J.; RUEDA, S. M.; CRUZ, A. M.; FERGUSON, D. E.; FRITZ, S.; SCHMITH, S.M. Violent video games and aggression: causal relationship or byproduct of family violence and intrinsic violence motivation? *Criminal Justice and Behavior*, Thousand Oaks, v. 35, n. 3, p. 311-332, 2008b. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/0093854807311719>. Access in: August 21st, 2023.

FREUD, S. *Totem y Tabú*. Tradução de J. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu, [1913]/1990a. v. 13. Obras completas.

FREUD, S. *Mas Alla del Principio del Placer*. Tradução de J. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu, [1920] 1990b. v. 18. Obras completas.

FREUD, S. *Psicología de masas y analisis del yo*. Tradução de J. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu, [1921]1990c. v. 18. Obras completas.

FREUD, S. *Malestar en la cultura*. Tradução de J. Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu, [1929] 1990d. v. 21. Obras completas.

FISHER, S. Identifying video game addiction in children and adolescents. *Addictive Behaviors*, Oxford, v. 19, n. 5, p. 545-553, 1994. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0306460394900108?via%3Dihub>. Access in: August 21st, 2023.

FOSTER, A. Games and motivation to learn science: personal identity, applicability, relevance and meaningfulness. *Journal of Interactive Learning Research*, Charlottesville, v. 19, n. 4, p. 597-614, 2008.

FRINDTE, W.; OBWEXER, I. Ego-Shooter – Gewalthaltige Computerspiele und aggressive Neigungen. *Zeitschrift für Medienpsychologie*, Göttingen, v. 15, n. 4, p. 140-148, 2003. Available at: <https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1026//1617-6383.15.4.140>. Access in: August 21st, 2023.

FÜRST, G. Familiäre Lebensbedingungen und die subjektive Bedeutsamkeit der Medien Fernsehen und Videospiel für 12- bis 14jährige Kinder. Integration von qualitativen und quantitativen Methoden der Medienpsychologie. *Zeitschrift für Medienpsychologie*, Göttingen, v. 5, n. 4, p. 280-303, 1995.

GENTILE, D. A.; LYNCH, P. J.; LINDER, R. J.; WALSH, D.A. The effects of violent video game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school performance. *Journal of Adolescence*, London, v. 27, n. 1, p. 5-22, 2004. Available at: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1016/j.adolescence.2003.10.002>. Access in: August 21st, 2023.

GENTILE, D. A.; GENTILE, J. R. Violent video games as exemplary teachers: a conceptual analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, New York, v. 37, n. 2, p. 127-141, 2008. Available at: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-007-9206-2>. Access in: August 21st, 2023.

GIUMETTI, G. W.; MARKEY, P. M. Violent video games and anger as predictors of aggression. *Journal of Research in Personality*, San Diego, v. 41, n. 6, p. 1234-1243, 2007. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0092656607000244?via%3Dihub>. Access in: August 21st, 2023.

GOODMAN, D.; BRADLEY, N.; PARAS, B.; WILLIAMSON, I.; BIZZOCHI, J. Video gaming promotes concussion knowledge acquisition in youth hockey players. *Journal of Adolescence*, London, v. 29, n. 3, p. 351-360, 2006. Available at: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1016/j.adolescence.2005.07.004>. Access in: August 21st, 2023.

GOFFINET, A. M.; DE VOLDER, A. G.; BOL, A.; MICHEL C. Brain glucose utilization under high sensory activation: hypoactivation of prefrontal cortex. *Aviation, Space, and Environmental Medicine*,

Alexandria, v. 61, n. 4, p. 338-342, 1990.

GRAND theft auto v. Produção de Rockstar North. Nova Iorque: Rockstar Games, 2013. 1 Jogo de vídeo game. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Grand_Theft_Auto_V. Acesso em: 20 jul. 2017

GRAYBILL, D.; KIRSCH, J. R.; ESSELMAN, E. D. Effects of playing violent versus nonviolent video games on the aggressive ideation of aggressive and nonaggressive children. *Child Study Journal*, New York, v. 15, n. 3, p. 199-205, 1985. Available at: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1559-1816.2001.tb00163.x>. Access in: August 21st, 2023.

GRIFFITHS, M. D. Video game violence and aggression: comments on 'video game playing and its relations with aggressive and prosocial behaviour' by O. Wiegman and E. G. M. van Schie. *British Journal of Social Psychology*, London, v. 39, n. 1, p. 147-149, 2000. Available at: <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1348/014466600164381>. Access in: August 21st, 2023.

HUFF, G.; COLLINSON, F. Young offenders, gambling and video game playing. *British Journal of Criminology*, London, v. 27, n. 4, p. 401-410, 1987. Available at: <https://academic.oup.com/bjc/article-abstract/27/4/401/505882?redirectedFrom=fulltext#no-access-message>. Access in: August 21st, 2023.

JANSZ, J.; MARTIS, R. G. The Lara phenomenon: powerful female characters in video games. *Sex Roles*, New York, v. 56, n. 3/4, p. 141-148, 2007. Available at: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11199-006-9158-0>. Access in: August 21st, 2023.

JONES, M. B.; KENNEDY, R. S.; BITTNER, A. C. A Videogame for performance testing. *American Journal of Psychology*, Champaign, v. 94, n. 1, p. 143-152, 1981. Available at: <https://www.jstor.org/stable/1422349?origin=crossref>. Access in: August 21st, 2023.

JONES, M. B. Video game as psychological tests. *Simulation & Games*, Thousand Oaks, v. 15, n. 2, p. 131-157, 1984. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0037550084152001>. Access in: August 22nd, 2023.

JONES, M. B.; DUNLAP, W. P.; BILODEAU, I. Comparison of video game and conventional test performance. *Simulation & Games*, Thousand Oaks, v. 17, n. 4, p. 435-446, 1986. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0037550086174001>. Access in: August 21st, 2023.

KAPPES, B. M.; THOMPSON, D. L. Biofeedback vs. video games: effects on impulsivity, locus of control and self-concept with incarcerated juveniles. *Journal of Clinical Psychology*, Brandon, v. 41, n. 5, p. 698-706, 1985. Available at: [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1097-4679\(198509\)41:5%3C698::AID-JCLP2270410520%3E3.0.CO;2-Q](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1097-4679(198509)41:5%3C698::AID-JCLP2270410520%3E3.0.CO;2-Q). Access in: August 21st, 2023.

KESTENBAUM, G. I.; WEINSTEIN, L. Personality, psychopathology, and developmental issues in male adolescent video game use. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, Baltimore, v. 24, n. 3, p. 329-333, 1985. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0002713809610943?via%3Dihub>. Access in: August 21st, 2023.

KIRSH, S. J. Seeing the world through mortal kombat-colored glasses: violent video games and the development of a short-term hostile attribution bias. *Childhood*, London, v. 5, n. 2, p. 177-184, 1998. Available at: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/https://www.geneseo.edu/~kirsh/vita/mortalkombat.pdf](https://www.geneseo.edu/~kirsh/vita/mortalkombat.pdf). Access in: August 22nd, 2023.

KONIJN, E. A.; NIJE, B. M.; BUSHMAN, B. J. I wish I were a warrior: the role of wishful identification in the effects of violent video games on aggression in adolescent boys. *Developmental Psychology*, Washington, v. 43, n. 4, p. 1038-1044, 2007. Available at: <https://psycnet.apa.org/fulltext/2007-09251-019.html>. Access in: August 21st, 2023.

KUBIK, E. From girlfriend to gamer: negotiating place in the hardcore/casual divide of online video game communities. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, Bowling Green, v. 71, n. 4-A, p. 1352, 2010.

LARKIN, K. T.; MANUCK, S. B.; KASPROWICZ, A. L. Heart rate feedback-assisted reduction in cardiovascular reactivity to a videogame challenge. *Psychological Record*, Cham, v. 39, n. 3, p. 365-371, 1989.

LUCAS, K.; SHERRY, J. L. Sex differences in video game play: a communication-based explanation. *Communication Research*, Beverly Hills, v. 31, n. 5, p. 499-523, 2004. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/0093650204267930>. Access in: August 21st, 2023.

MALONE, T. W. What makes computer games fun? *BYTS*, New York, v. 6, p. 258-277, 1981.

MARTINS, N.; WILLIAMS, D. C.; HARRISON, K.; RATAN, R. A. A content analysis of female body imagery in video games. *Sex Roles*, New York, v. 61, n. 11/12, p. 824-836, 2009. Available at: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11199-009-9682-9>. Access in: August 21st, 2023.

MARTINEZ, V. C. V. *Game-over: a criança no mundo do videogame*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1994a.

MARTINEZ, V. C. V. A criança e o seu brincar: o mundo visto através do videogame. *Cadernos de Metodologia e Técnicas de Pesquisa*, Maringá, v. 6, n. 5, p. 67-84, 1994b.

MARTINEZ, V. C. V. A criança cativa ao videogame. *Cadernos de Metodologia e Técnica de Pesquisa*, Maringá, v. 5, n. 5, p. 89-95, 1994c.

MARTINEZ, V. C. V. A figura do herói na mitologia: um guerreiro além do bem e do mal. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 1, n. 1, p. 27-58, 1996.

MARTINEZ, V. C. V. *A figura do herói: entre a falta e o excesso: por uma ruptura de campo em três tempos: a criança e o videogame, o herói mitológico e o homem psicanalítico*. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

MARTINEZ, V. C. V. “O brincar e a realidade”... virtual: videogame, assassinatos e imortalidade. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 14, n. 26, p. 150-173, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/46054/49679>. Acesso em: 14 ago. 2023.

MARTINEZ, V. C. V.; SOUZA, I. S. F. O mito das Amazonas em cena: uma discussão psicanalítica sobre a feminilidade e o gênero. *Cadernos de psicanálise*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 30, p. 171-197, 2014.

MEHRI, O.; FAUGLOIRE, E.; FLAGAN, M.; STOFFREGE, T. H. Motion sickness, console videogames, and head-mounted displays. *Human Factors*, New York, v. 49, n. 5, p. 920-934, 2007. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1518/001872007X230262>. Access in: August 21st, 2023.

METALIS, S. A. Effects of massed versus distributed practice on acquisition of video game skill. *Perceptual and Motor Skills*, Missoula, v. 61, n. 2, p. 457-458, 1985. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.2466/pms.1985.61.2.457>. Access in: August 22nd, 2023.

MILLER, M. K.; SUMMERS, A. Gender differences in video game characters' roles, appearances, and attire as portrayed in video game magazines. *Sex Roles*, New York, v. 57, n. 9/10, p. 733-742, 2007. Available at: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11199-007-9307-0>. Access in: August 21st, 2023.

MONTEIRO, R. Pai mata bebê de duas semanas por interromper maratona de videogame. *Tech Tudo*, 12 dez. 2012. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2012/12/pai-mata-bebe-de-duas-semanas-por-interromper-maratona-de-videogame.ghhtml>. Acesso em: 20 jul. 2017.

MORAWITZ, E. E. Effects of the sexualization of female characters in video games on gender stereotyping, body esteem, self-objetification, self-esteem and self-efficacy. *Sex Roles*, New York, v. 61, n. 11, p. 808-823, 2007. Available at: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11199-009-9683-8>. Access in: August 21st, 2023.

MORLOCK, H.; YANDO, T. E.; NIGOLEAN, K. Motivation of video game players. *Psychological Reports*, Missoula, v. 57, n. 1, p. 247-250, 1985.

OGLETREE, S. M.; DRAKE, R. College students' video game participation and perceptions: Gender differences and implications. *Sex Roles*, New York, v. 56, n. 7/8, p. 537-542, 2007.

OLSON, C. K.; KUTNER, L. A.; WARNER, D. E. The role of violent video game content in adolescent

development: boys' perspectives. *Journal of Adolescent Research*, Newbury Park, v. 23, n. 1, p. 55-75, 2008. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/0743558407310713>. Access in: August 22nd, 2023.

PENG W.; LIU, M.; MOU, Y. Do aggressive people play violent computer games in a more aggressive way? individual difference and idiosyncratic game-playing experience. *Cyberpsychology & Behavior*, New York, v. 11, n. 2, p. 157-61, 2008. Available at: <https://www.liebertpub.com/doi/10.1089/cpb.2007.0026>. Access in: August 21st, 2023.

REBETEZ, C.; BETRANCOURT, M. Video game research in cognitive and educational sciences. *Cognitie Creier Comportament*, Roumanie, v. 11, n. 1, p. 131-142, 2007.

RICE, J. W. New media resistance: barriers to implementation of computer video games in the classroom. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, Charlottesville, v. 16, n. 3, p. 249-261, 2007a.

RICE, J. W. Assessing higher order thinking in video games. *Journal of Technology and Teacher Education* (JTATE), Oxford, v. 15, n. 1, p. 87-100, 2007b.

RYAN, F. L.; WHEELER, R. The effects of cooperative and competitive background experiences of students on the play of a simulation game. *Journal of Educational Research*, Washington, v. 70, n. 6, p. 295-299, 1977. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220671.1977.10885009>. Access in: August 21st, 2023.

SALMINEN, M.; RAVAJA, N. Oscillatory brain responses evoked by video game events: the case os Super MONkey Ball 2. *Cyber Pscychology & Behavior*, New York, v. 1, n. 3, p. 330-338, 2007. Available at: <https://www.liebertpub.com/doi/10.1089/cpb.2006.9947>. Access in: August 21st, 2023.

SCHUTTE, N. S.; MALOUFF, J. M.; POST-GORDEN, J. C.; RODASTA, A. L. Effects of playing videogames on children's aggressive and other behaviors. *Journal of Applied Social Psychology*, Silver Spring, v. 18, n. 5, p. 454-460, 1988. Available at: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1559-1816.1988.tb00028.x>. Access in: August 21st, 2023.

SELNOW, G. W. Playing videogames: the electronic friend. *Journal of Communication*, New York, v. 34, n. 2, p. 148-156, 1984. Available at: <https://academic.oup.com/joc/article-abstract/34/2/148/4282785?redirectedFrom=fulltext>. Access in: August 21st, 2023.

SILVERN, S. B. Classroom use of videogames. *Educational Research Quarterly*, Los Angeles, v. 10, n. 1, p. 10-16, 1985.

SHIMAI, S.; MASUDA K.; KISHIMOTO, Y. Influences of TV games on physical and psychological development of japanese kindergarten children. *Perceptual and Motor Skills*, Louisville, v. 70, n. 3, p. 771-776, 1990. Available at: chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2466/pms.1990.70.3.771. Access in: August 22nd, 2023.

SMITH, B. K. The fight over video game violence: recent developments in politics, social science, and law. *Law & Psychology Review*, Tuscaloosa, v. 30, p. 185-199, 2006

SUBRAHMANYAM, K.; GREENFIELD, P. M. Effect of video game practice on spatial skills in girls and boys. *Journal of Applied Developmental Psychology*, New York, v. 15, n. 1, p. 13-32, 1994. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0193397394900043?via%3Dihub>. Access in: August 21st, 2023.

TAMURA, T.; OHBUCHI, K. I. An experimental study of the effects of dehumanizing labels on aggressive behavior in a versus fighting video game situation. *The Japanese Journal of Social Psychology*, Tokyo, v. 22, n. 2, p. 165-171, 2006. Available at: https://www.jstage.jst.go.jp/article/jssp/22/2/22_KJ00004412249/article/-char/ja/. Access in: August 14th, 2023.

TIRRE, W. C.; RAOUF, K. K. Gender differences in perceptual-motor performance. *Aviation, Space, and Environmental Medicine*, Alexandria, v. 65, n. 5, p. A49-A53, 1994.

THOMAS, S. Pervasive learning games: explorations of hybrid educational gamescapes. *Simulation & Gaming*, Newbury Park, v. 37, n. 1, p. 41-55, 2006. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/1046878105282274>. Access in: August 23rd, 2023.

THOMPSON, K. M.; HANINGER, K. Violence in E-rated video games. *JAMA*, Chicago, v. 286, n. 5, p. 591-598, 2001. Available at: <https://jamanetwork.com/journals/jama/fullarticle/194068>. Access in: August 23rd, 2023.

TURNER, J. R.; HEWITT, J. K.; MORGAN, R. K.; SIMS, J.; CARROLL, D.; KELLY, K. A. Graded mental arithmetic as an active psychological challenge. *Psychophysiology*, New York, v. 3, n. 4, p. 307-309, 1986. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0167876086900395?via%3Dihub>. Access in: August 23rd, 2023.

UNSWORTH, G.; WARD, T. Video games and aggressive behaviour. *Australian Psychologist*, Nova York, v. 36, n. 3, p. 184-192, 2001. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/00050060108259654?needAccess=true&role=button>. Access in: August 23rd, 2023.

UNSWORTH, G.; DEVILLY, G. J.; WARD, T. The effect of playing violent video games on adolescents: Should parents be quaking in their boots? *Psychology, Crime & Law*, London, v. 13, n. 4, p. 383-394, 2007. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/10683160601060655?needAccess=true&role=button>. Access in: August 23rd, 2023.

VOLTOLINI, R. Torneio censura trajes das lutadoras de Dead or Alive 5; 'são sexy demais'. *TecMundo Games*, 2015. Disponível em: <https://www.purebreak.com.br/noticias/torneio-de-dead-or-alive-5-censura-roupas-das-personagens-organizacao-considerou-sexy-demais/11972>. Acesso em: setembro, 2023. Acesso em: 13 set. 2023.

WIEGMAN, O.; VAN SCHIE, E. G. Video game playing and its relations with aggressive and prosocial behaviour. *British Journal of Social Psychology*, London, v. 37, n. 3, p. 367-78, 1998. Available at: <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.2044-8309.1998.tb01177.x>. Access in: August 23rd, 2023.

WINKEL, M.; NOVAK, D. M.; HOPSON, H. Personality factors, subject gender and, the effects of aggressive video games on aggression in adolescents. *Journal of Research in Personality*, San Diego, v. 21, n. 2, p. 211-223, 1987. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0092656687900080?via%3Dihub>. Access in: August 23rd, 2023.

² Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Psicologia, da Universidade Estadual de Maringá. Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Psicanálise e Civilização – LEPPSIC.

³ Pesquisa que, segundo Alves (2013), foi a primeira a ser produzida com essa temática, no Brasil.

⁴ Slogan da propaganda veiculada pela Tec Toy em 1991 (MARTINEZ, 1994b).

⁵ Nas locadoras estavam disponíveis os cartuchos (pequenas caixas que deviam ser inseridas no console para leitura do programa e projeção do jogo na tela da TV), que se renovavam, constantemente. Era comum ver em São Paulo, nos primeiros anos de 1990, filas de crianças e adolescentes na porta das locadoras quando havia se anunciado a chegada de um novo jogo.

⁶ É característica do herói extrapolar o que os gregos chamavam de métron, a medida certa, a lei que deve reger os mortais. Mergulhado em hýbris, o excesso, o herói tenta se aproximar do divino, mas pagará caro por sua ousadia, terá uma morte trágica. Por isso a máxima do sábio Sólon: “Nada em excesso” (MARTINEZ, 2003).

⁷ O sucesso deste jogo se mede pela arrecadação recorde e milionária: “oitocentos milhões de dólares na estreia e alcançado um bilhão em apenas três dias”. Elogiado por suas características técnicas e pelo realismo temático, também foi alvo de críticas por sua exaltação do crime. Constantemente atualizado para as versões mais sofisticadas de VG (sétima geração) *Grand Theft Auto V* foi escolhido pelos canais especializados o Jogo do Ano, com mais de 75 milhões de unidades vendidas desde fevereiro de 2017” (GRAND..., 2020).

⁸ Além, é claro, do prazer decorrente da ação cognitiva exigida premiada nos desafios de passar por estágios e fases

⁹ Totem e Tabu (FREUD, [1913]/1990a).

¹⁰ Lara Croft, personagem principal do jogo Tomb Raider, que se caracteriza pela beleza, inteligência e capacidades extraordinárias.

¹¹ Se na era dos 16 bits, o jogo D.J.Boy chamava a atenção porque o herói encontrava dinheiro na rua e com ele comprava hambúrguer, batata frita e coca-cola, ganhando energia e pontos, na atualidade o dinheiro faz parte de verdadeiras transações. Há dinheiro em Super Mario e nos Simpson, para causas mais nobres, e, claro, nos jogos mais adultos, como o mencionado GTA, onde tudo se compra, inclusive mulheres. Em Onimusha, por exemplo, o dinheiro é fundamental para pagar presentes que

comprarão amigos e, em Street Fighter, o herói comprará golpes. No jogo UT2003, o herói é um competidor e administra uma liga de esportes futuristas, pagando os seus jogadores: “Se você não está contente com o desempenho de um de seus jogadores; pode simplesmente despedir o cara, a garota ou a ‘coisa’ que integra o seu time (EGM apud MARTINEZ, 2003, p. 36). E tal é a realidade do dinheiro que até o pobre do Homem Aranha deve suar para comprar sua teia, nos jogos de VG. Afinal, neste mundo não há nada de graça!

¹² Contamos com a colaboração de Brandel e Martinez (2010), a quem orientei em trabalho de Iniciação Científica.

A EXPERIÊNCIA DE TORNAR-SE UMA PROFESSORA-DESIGNER DE JOGOS DURANTE A TRAJETÓRIA DE DESENVOLVIMENTO DO JOGO DIGITAL “TRIP CHALLENGE”

Bruna D. Dainezi¹³

Introdução

A perspectiva de que é preciso que os novos letramentos e tecnologias emergentes na sociedade sejam integrados à escola já foi defendida pelo *New London Group*¹⁴, em 1996, e desde então, diversos estudiosos têm reafirmado tal concepção, defendendo o uso dos novos recursos tecnológicos em geral, na educação, e os videogames, especificamente (BLAKE, 2013; BUTLER, 2015; GEE, 2007; MCGONIGAL, 2011; PETERSON, 2012; PRENSKY, 2007; RAMA et al., 2012). Tais autores estudam e apresentam fatores em videogames que podem proporcionar aprendizado. Este capítulo foi parcialmente baseado em outro trabalho que não foi publicado: *Becoming a teacher-designer: o percurso da criação do jogo digital “trip challenge” e do desenvolvimento profissional de uma professora-designer de jogos*.

Meu interesse nesta área - desenvolvimento de jogos educacionais - surgiu a partir de minha experiência e de relatos de colegas que aprenderam ou iniciaram o aprendizado de um novo idioma por intermédio de jogos de videogames em inglês, além de haver uma prévia atração pessoal por tecnologia e computação, de modo geral. Enquanto professora de Língua Inglesa (LI), o fator instigante foi perceber que os alunos que jogam videogames, com frequência, costumam demonstrar mais empenho e interesse no aprendizado de tal língua. Assim, considerando a necessidade da integração de novas tecnologias nas escolas, a inserção de jogos que envolvam o aprendizado pode trazer, entre outros fatores, mais motivação para o uso dos mesmos.

Soma-se a estas razões o fato de que tem havido uma crescente expansão dos estudos sobre videogames e suas relações com diversos tipos de aprendizado (BLAKE, 2013; GEE, 2007; SELWYN, 2013). A literatura tem nos mostrado diversas razões pelas quais jogos digitais são ferramentas multimodais de aprendizado (LIBERALI; MAGALHÃES; MEANEY, 2015; THE NEW LONDON GROUP, 1996). Autores como Prensky (2001; 2007), Gee (2007) e McGonigal (2011) conduzem estudos que apontam que os jogos possuem fatores que vão muito além da diversão, como por exemplo, o fato de fornecer *feedback* para proporcionar aprendizado, oferecer desafios e conter resolução de problemas para despertar a criatividade (PRENSKY, 2001), além de provocar o sentimento de conquista e comprometimento no aprendizado (GEE, 2007) e aumentar a automotivação (MCGONIGAL, 2011).

Seguindo estes pontos de vista e minhas experiências pessoais, este capítulo propõe-se, de modo geral, a compartilhar uma experiência de *design* de jogos de uma professora de LI e relatar o percurso do desenvolvimento de um jogo digital para o ensino de LI. Este jogo digital, denominado “*Trip Challenge*”¹⁵, foi apresentado como produto educacional para a conclusão do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), da Universidade Estadual de Londrina.

Em outras palavras, o capítulo pretende apresentar não somente o produto educacional criado – jogo digital – mas também seu percurso de desenvolvimento articulado por meio do *Design Case*. Este termo é definido, segundo Smith (2010), como sendo uma descrição de um produto ou de uma experiência real que está sendo intencionalmente desenvolvida e apresenta uma explicação aprofundada da lógica de *design*, inclusive como tal *design* tomou forma (SMITH, 2010). Por essa perspectiva, é importante que a transparência do processo de *design* seja descrita detalhadamente para que o leitor possa entender profundamente e se identificar com o processo

(SMITH, 2010). Segundo Smith (2010, p. 6):

In a design case, a thick description might be achieved in a number of ways, but the ultimate goal is to provide the reader with as thorough an understanding of pertinent parts of the design process and the finished artifact(s) as is feasible. In almost every situation, it will be helpful to the reader to have a narrative describing the background of how the design project was initiated¹⁶.

Deste modo, o objetivo deste capítulo é descrever minha experiência com a pesquisa sobre jogos e o desenvolvimento de um jogo para o aprendizado de LI, assim como apresentar o percurso de sua criação. Após esta introdução, apresento a seção “*Design Case*”, que descreve o processo de *design* do jogo *Trip Challenge*, incluindo o contexto, primeiros desafios e parcerias, decisões e novos aprendizados e as últimas decisões, além das considerações finais.

Design Case: uma descrição do processo de design do Trip Challenge

A concepção de “investigação-como-postura” (*inquiry as stance*), de Cochran-Smith e Lytle (1999) concebe o professor como protagonista no percurso de investigar, de tal forma que possa compreender o que está sendo construído dentro e fora da sala de aula, pois professores investigam para gerar conhecimento local e teorizar sobre sua prática. Deste modo, esta concepção é adequada ao tipo de trabalho desenvolvido no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), que demanda a pesquisa realizada pelo professor e entende o professor enquanto protagonista, produtor e *designer* de produtos educacionais.

Como já citado anteriormente, este capítulo está articulado segundo a perspectiva do *Design Case* que, conforme Smith (2010), objetiva propiciar uma compreensão precisa do processo de *design* e do produto finalizado, podendo ser em forma de narrativa e organizada de modo a discutir que decisões foram tomadas e por qual motivo, quem estava envolvido nestas tomadas de decisão, assim como mudanças durante o processo de *design*.

Ao longo do processo de criação do jogo, eu, enquanto pesquisadora-autora da proposta, elaborei diários e utilizo aqui algumas de suas partes para fornecer evidência do percurso realizado. O período da escrita foi de setembro de 2016 a setembro de 2017, contabilizando 21 diários que ajudaram a elaborar a narrativa e terão alguns de seus trechos incorporados na narrativa do *design*.

Os colaboradores, que são os designers envolvidos na construção do jogo, permitiram que seus nomes fossem mencionados. Além dos diários, capturas de tela também serão utilizadas com o objetivo de dar suporte à descrição do produto e do processo de *design*. Smith (2010) aponta que a natureza do *design* determina o modo como este será descrito. No caso da experiência do *design* de um objeto, imagens são de grande relevância. Assim, utilizo também imagens do produto para exemplificar e evidenciar algumas questões.

Deste modo, nas próximas subseções descrevo o percurso vivenciado no processo de desenvolvimento do jogo *Trip Challenge*.

Contexto

Meu interesse por computadores e videogames vem desde a infância. Mais tarde, em minha prática como professora de inglês, percebi que meus alunos gostavam muito de jogos, e que grande parte deles era em LI. Pouco mais de um ano após concluir a graduação, em meados de 2015, tive a ideia de criar um jogo digital para o ensino dessa língua. Então me matriculei em um curso de desenvolvimento de jogos. Um dos primeiros módulos deste curso consistiu em criar um roteiro detalhado de um jogo com objetivos, personagens, história, missões e desafios. Foi neste momento que as primeiras ideias para o *Trip Challenge* surgiram.

Ainda em 2015, inscrevi-me na seleção para o MEPLEM, pois vi nesse programa de mestrado a oportunidade de colocar minha ideia em prática,

desenvolvendo um jogo como produto educacional. Ao ingressar no mestrado, tive apoio de minha orientadora para realizar este projeto. Ela sugeriu que eu registrasse todo o processo de elaboração e criação em forma de diários. Também cursei disciplinas voltadas à tecnologia que me proporcionaram leituras fundamentais para dar suporte teórico ao processo de elaboração do jogo com os conceitos de tecnologia no ensino, letramento digital, jogos na aprendizagem e *serious games*¹⁷. Foi nesse contexto que decidi criar um *serious game*.

Considerando o uso de videogames no âmbito do aprendizado, Michael e Chen (2006) entendem que *serious games* são planejados, a princípio, com um propósito educacional, o que não significa que estes jogos não possam entreter, agradar e divertir. Para esses autores, o principal objetivo dos *serious games* é conseguir que os jogadores aprendam algo, e se possível, se divirtam, pois a nova geração de estudantes cresceu com videogames. Então, segundo os autores, há uma maior probabilidade de que eles joguem e aprendam com tais jogos (MICHAEL; CHEN, 2006). Esta concepção se adequou ao estilo de jogo que eu pretendia desenvolver.

Nesse processo de estar engajada nas leituras, discussões e reflexões das disciplinas do Mestrado profissional, também entrei em contato com a vasta gama de literatura existente sobre o uso de “bons jogos”¹⁸ e aprendizagem (GEE, 2007). Autores como Prensky (2001), Gee (2007) e McGonigal (2011) articulam sobre os jogos e aprendizagem e propiciam uma compreensão mais aprofundada de características que tornam um jogo uma ferramenta para o ensino. Essas leituras foram essenciais para a confirmação da minha decisão em elaborar um jogo como produto educacional.

Além disso, foi motivador o fato de a literatura apontar os computadores e videogames como sendo “potencialmente o passatempo mais engajador na história da humanidade” (PRENSKY, 2001, p. 106), além de enfatizar que

eles “aumentam a automotivação, provocam interesse e criatividade, e nos ajudam a trabalhar nos limites de nossas habilidades” (MCGONIGAL, 2011, p. 346). Foi possível compreender que combinar os fatores de diversão (para se engajar), regras (para estruturar,) *feedback* e resultados (para proporcionar aprendizado), desafio e resolução de problemas (para despertar a criatividade) (PRENSKY, 2001) poderia ser de grande ajuda para as aulas de línguas. Estas características dão suporte para a escolha de jogos que podem ser inseridos no contexto educacional e para a construção de futuros jogos. Nesse contexto, surgiram então os primeiros desafios, os quais relato a seguir.

Primeiros desafios e criação de parcerias

Ao longo do curso de *design*, apreendi diferentes tipos de funções que fazem parte do processo da criação de um jogo. Porém, as ferramentas que estávamos usando durante o curso eram complexas. A modelagem de objetos e personagens em 3D, por exemplo, demandava muito tempo e estudo. Ao conversar com o dono de uma empresa de desenvolvimento de softwares, mencionei que iria desenvolver um jogo durante o curso de mestrado, e pedi algumas sugestões. Ele recomendou que eu focasse mais no roteiro e nos aspectos pedagógicos do jogo, ao invés de passar muito tempo no aspecto de construção. Entendi, então, que precisaria fazer parceria com pessoas que detivessem os conhecimentos de que eu não teria tempo hábil de assimilar.

Como eu não sabia como encontrar pessoas para fazer parcerias, houve um momento, já em meados do primeiro ano de mestrado, em que pensei em desistir do projeto de desenvolver um jogo digital. Mas foi então que, ao pesquisar ferramentas alternativas que proporcionassem a criação de jogos, descobri a *Unity*¹⁹, que é uma *game engine*²⁰ que vem sendo muito utilizada tanto por desenvolvedores independentes

quanto por empresas, pois é mais acessível que as outras em aspectos de utilização e preço, podendo ser gratuita em projetos independentes como o que eu tinha a intenção de criar.

Decidi conversar com meu professor do curso de *design* e perguntei sobre a possibilidade de criar um jogo com os softwares que estávamos aprendendo. Ele disse que aquelas ferramentas eram, em sua maioria, usadas em empresas renomadas e que custavam caro. Contei que havia lido sobre a *Unity* e sobre minha ideia de desenvolver um jogo. Ele disse que seria possível colocar meu projeto em prática, desde que eu fizesse parceria com um programador, principalmente porque a programação exige muito tempo de estudo. Em outra aula, o professor mencionou minha ideia, e então consegui firmar esta parceria com um colega de curso, como mostra o trecho de diário do dia 9 de setembro de 2016:

Quadro 1: Trecho do diário da autora do dia 9 de setembro de 2016.

"Matheus perguntou sobre meu projeto, e se prontificou a ajudar e compartilhar seus conhecimentos sobre a Unity e o desenvolvimento de jogos usando esta ferramenta. Começamos então a compartilhar arquivos e fizemos um cronograma com as etapas de criação e a função de cada um".

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante o andamento do projeto, Matheus sugeriu que fizéssemos parceria com seu amigo Gustavo, pois ele tinha mais experiência em programação, conhecimento necessário a que todas as mecânicas de jogo funcionem. Tal programação foi feita em linguagem C# (C Sharp), pois é a principal linguagem de programação usada na *Unity*, e a que mais possui material de estudo disponível online, inclusive no site da própria ferramenta. A figura a seguir (figura 1) demonstra como o jogo é visualizado nessa ferramenta. A imagem também mostra o cenário e o modo como foi montado. Nesta tela é possível arrastar elementos de imagem e áudio para o cenário e fazer algumas edições. A programação do jogo é feita em outra tela.

Figura 1: Captura de tela da ferramenta *Unity*.



Fonte: Elaborada pela equipe de desenvolvimento do *Trip Challenge*.

Matheus é formado em Design Gráfico, e Gustavo está finalizando o Ensino Médio. Ambos são autodidatas em relação à plataforma *Unity* e já produziram outros aplicativos que estão publicados em seu perfil de desenvolvedora independente *Type Games*²¹, na *Google Play Store*. As ações de cada colaborador serão posteriormente detalhadas. A criação desta parceria evidencia o que Michael e Chen (2006) apontam sobre o *design* de jogos:

Normalmente, designers de jogos não são educadores e educadores não são designer de jogos. Os resultados de um grupo trabalhando sem o outro raramente são exemplares (embora existam exceções). Ao combinar as habilidades de designers de jogos com as dos educadores, os *serious games* podem ser um potencial no ensino de estudantes de todas as idades (MICHAEL; CHEN, 2006, p. 27).

Assim, parece evidente que a combinação entre conhecimentos educacionais e o *design* de jogos para a elaboração de *serious games*²² é fundamental. Pela minha experiência, posso reafirmar que a junção e colaboração entre esses universos são essenciais. A tabela 1, por exemplo, indica os participantes no processo da construção do jogo em questão, e a contribuição de cada um. Essa tabela demonstra como se faz necessário a colaboração de uma equipe com diferentes tipos e níveis de *expertise*:

Tabela 1: Divisão de trabalho no desenvolvimento do *Trip Challenge*

--	--

EQUIPE	AÇÃO DURANTE O DESENVOLVIMENTO DO JOGO
Bruna Roteirista e designer	• Escrita do roteiro. • Recrutamento de dubladores não nativos. • Edição de dublagens. • Desenho em pixels.
Gustavo Programador	• Programação na plataforma de desenvolvimento. • Animação de elementos do jogo.
Matheus Designer	• Desenho e animação em pixels. • Modelagem de elementos 3D para o cenário.
Michele Orientadora acadêmica	• Orientações acerca das escolhas no processo de criação em relação ao ensino de línguas e à descrição do processo de desenvolvimento.

Fonte: Elaborada pela autora.

Logo que iniciamos o projeto, uma pasta foi compartilhada no Google Drive para que pudéssemos enviar e acessar arquivos que continham o roteiro, as etapas, os desenhos e as animações que criamos. Posteriormente, os arquivos de jogo, como *sprites*²³ e programação, passaram a ser compartilhados pelo modo colaborativo da *Unity*, na qual cada modificação feita por um dos três desenvolvedores poderia ser enviada e automaticamente atualizada.

Nosso principal meio de comunicação foi online, pelo *Skype* e *Messenger*. O processo de desenvolvimento colaborativo envolveu várias conversas que consistiam em trocas de sugestões, instruções, explicações, testes e ajustes.

Matheus e Gustavo não cobraram por sua imprescindível colaboração. Os devidos créditos são dados a eles, que poderão usar o projeto em seu portfólio profissional.

Essa primeira fase foi repleta de desafios experienciados por mim, uma professora que se envolveu no *design* de jogos digitais, principalmente pela necessidade de se combinar conhecimentos educacionais e conhecimentos sobre o *design* de jogos. Contudo, tais desafios foram a base fundamental para as decisões e novos aprendizados que viriam, como relatado na próxima seção.

Decisões e novos aprendizados

A etapa de desenvolvimento consistiu na escrita do roteiro, em orientações acadêmicas, leituras, parcerias com colaboradores, produção de desenhos e dublagens, programação, parcerias com programador independente, trocas de missões, definições de objetivos e testes. A tabela 2 aponta as datas de cada ação realizada na produção do *Trip Challenge*²⁴:

Tabela 2: Ações de desenvolvimento de jogo em etapas e datas

PROCESSO CRONOLÓGICO DE DESENVOLVIMENTO DO JOGO	
AÇÃO	DATAS
Escrita de roteiro	janeiro – março 2016
Orientações – definição de objetivos e de base teórica para jogo / ajustes ao longo do processo	março 2016 – janeiro 2018
Leituras no mestrado (revisão bibliográfica)	março – agosto 2016
Parceria com desenvolvedor independente e início de desenvolvimento na plataforma <i>Unity</i>	setembro 2016
Produção de desenhos e dublagens	setembro 2016 – julho

	2017
Desenvolvimento e programação na plataforma <i>Unity</i>	setembro 2016 – janeiro 2018
Nova parceria com programador independente	dezembro 2016
Trocas de missões e novas definições de objetivos no jogo	abril 2017
Primeira versão do jogo (missões 1 e 2)	agosto 2017
Testes e ajustes para finalização da primeira fase com 5 missões	novembro 2017 – janeiro 2018

Fonte: Elaborada pela autora.

Nesta seção, detalho cada uma dessas decisões. Logo no início da parceria, conversamos sobre o *design* gráfico do jogo. A princípio tínhamos a ideia de fazer os personagens e o cenário em 3D. Analisamos novamente tal ideia e consideramos que levaríamos muito tempo, pois um jogo em 3D envolve modelagem, desenho das texturas dos objetos e animação dos personagens, ações que ainda estávamos em processo de aprendizado. Decidimos, então, escolher o formato 2D²⁵ em pixels²⁶, pois o processo de arte e animação seria mais rápido de se realizar. Para que eu pudesse colaborar com os desenhos do jogo, Matheus me ensinou a desenhar em pixels, como mostra o trecho do diário do dia 16 de setembro de 2016. Portanto, alguns dos desenhos do jogo são feitos por ele, e outros por mim.

Quadro 2: Trecho do diário da autora do dia 16 de setembro de 2016

“Ele me enviou o link do site piskelapp.com, e por Skype, me ensinou a criar sprites, que são os desenhos que usaremos no jogo. Estes sprites são no estilo “pixel art”. Achei a escolha excelente, pois gosto muito dos estilos “retro” de video games. Além disso, seria capaz de desenhá-los usando o site piskelapp.com e as técnicas que Matheus me ensinou, assim como os vídeos tutoriais disponíveis no YouTube”.

Fonte: Elaborado pela autora.

No *design* dos personagens, nos preocupamos em desenhá-los com diferentes características, demonstrando a diversidade que existe em

Londres, que é a cidade onde a primeira fase se passa. Também adicionamos música e efeitos sonoros, que foram baixados de fontes que disponibilizam estes materiais gratuitamente, com direitos autorais livres²⁷.

Além das escolhas iniciais de *design*, o projeto teve uma troca no personagem principal que passou a ser uma garota. O propósito de ter uma personagem feminina é apresentar a perspectiva do interesse e participação feminina no mundo dos jogos e das viagens. Essa escolha também teve por objetivo que meninas se interessem pelo jogo e se sintam representadas. A partir de um exemplo de animação que Matheus fez, desenhei Alice e a animei, quadro a quadro.

A personagem principal, Alice, é uma jovem brasileira que está aprendendo a falar inglês e demonstra um grande interesse em aprender sobre diferentes países e culturas. Ela aceita o desafio de viajar por alguns lugares do mundo. Tal desafio consiste em realizar missões em determinada cidade, especialmente se comunicando, ajudando ou colaborando com outros personagens para que, ao final, ela possa viajar para a próxima cidade. Além do propósito educacional, estes aspectos também permitem que o *Trip Challenge* se caracterize como um *serious game*. Londres foi a primeira cidade escolhida por sua diversidade étnica e cultural. As outras fases não serão necessariamente em cidades que têm o inglês como língua oficial. A quantidade de cidades, bem como o critério de escolha não foram completamente definidos ainda, pelo fato de o processo de desenvolvimento ser longo, por ser repleto de detalhes.

Outra decisão foi o público-alvo para o jogo, que são crianças entre 8 e 10 anos que tenham interesse ou estejam aprendendo o idioma. Esse público em específico foi o escolhido por ser a faixa etária com a qual trabalho lecionando LI, além do fato de haver poucos jogos encontrados para esse fim²⁸. Portanto, o jogo tem por finalidade promover oportunidades de uso da linguagem como prática social, enquanto o personagem principal

interage com NPCs²⁹

e realiza missões que seriam tarefas comuns como tirar uma fotografia, e não tão comuns, como ajudar a encontrar um cachorro. O jogo possui cinco missões, a saber: “tirar foto de um casal”, “ajudar a criança a encontrar o cachorro”, “comer um sanduíche”, “encontrar a carteira” e “ir para o metrô”.

Em relação ao ensino de LI, foram consideradas as concepções de Inglês como Língua Franca Global (CANAGARAJAH, 2007; CRYSTAL, 2003; GIMENEZ et al., 2015), partindo da premissa de que “o inglês é usado com mais frequência por falantes de outras línguas nos novos contextos de comunicação transnacional” (CANAGARAJAH, 2007, p. 3). Estas concepções foram escolhidas devido ao fato de que as ideias e falas do jogo estão sendo performados por uma brasileira, e todas as outras falas são dubladas por falantes não nativos³⁰, com o intuito de fazer com o que o aluno veja nessas personagens falantes competentes de língua que são capazes de usar a língua para determinados propósitos.

Durante a elaboração das missões, Matheus e Gustavo contribuíram com seu conhecimento prático e técnico, auxiliando na escolha das ações dos personagens e no que a animação e programação nos permitia fazer, pois eles também estavam aprendendo e, conforme era necessário, eles buscavam conhecimento por meio de pesquisa na internet. Um dos exemplos disso relaciona-se à maneira como as falas dos personagens seriam mostradas. Gustavo programou um sistema que mostra uma tela maior e as falas e a dublagem aparecem conforme o jogador toca na tela para avançar.

Últimas decisões: etapa final de elaboração do jogo

Em agosto de 2017, havia uma primeira versão com duas fases. A finalização das outras três fases, que em sua maior parte aconteceu em janeiro de 2018, envolveu programação e desenhos. Por isso, esta última etapa incluiu as funções de Gustavo (programador) e as minhas (desenho e

dublagens). Comunicávamo-nos todos os dias para testar as novas atualizações e ajustar o que fosse necessário.

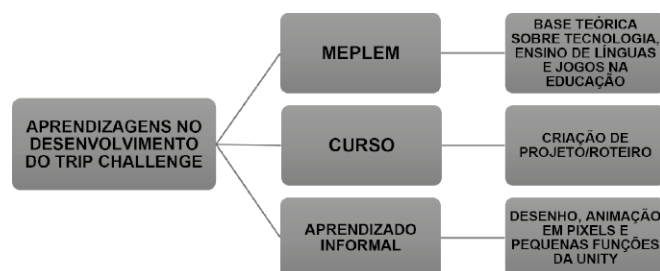
Como quase todo o cenário já estava pronto, e já estávamos mais experientes com nossas respectivas funções, a finalização do jogo fluiu mais rapidamente. As últimas decisões do jogo envolveram ajustes e testes, para que assim pudéssemos adicionar os detalhes finais. Isto incluiu: novos desenhos no cenário, dublagens dos personagens, créditos com o nome dos participantes no menu, uma introdução com a contextualização do jogo, um botão de pausa com opções de salvar e carregar o jogo a cada missão cumprida, imagens ao lado das missões a serem cumpridas, e um tutorial no início do jogo, explicando a função de cada botão.

Gustavo e eu finalizamos, assim, a primeira fase do jogo com as últimas decisões, modificações e testes e descobrimos que estamos mais familiarizados com nossas respectivas funções no desenvolvimento do jogo. Esta finalização também foi marcada por sentimentos de capacidade e realização, pois finalizamos uma versão completa da primeira fase. Ainda posso complementar que superamos as expectativas quanto aos detalhes que conseguimos adicionar no processo final, pois estes detalhes deram um aspecto mais evidente de um jogo completo.

A decisão de desenvolver o *Trip Challenge* como produto educacional resultou na minha prática de professora desenvolvedora, e envolveu aprendizados em três contextos diferentes: o Mestrado Profissional, o curso de desenvolvimento de jogos, e o contexto informal, com Matheus e Gustavo. O Mestrado Profissional (MEPLEM), que inclui disciplinas e orientações, proporcionou leituras relevantes que deram base à compreensão das teorias acerca dos jogos na educação e no ensino de línguas. Foi no curso de desenvolvimento de jogos que as primeiras ideias para o *Trip Challenge* surgiram, e foi lá que aprendi quais aspectos o jogo iria precisar. No contexto informal, aprendi a fazer desenhos em estilo pixel,

ainda que em sua forma mais simplificada, mas que mesmo assim deram um aspecto visualmente agradável e alegre ao jogo. Todos estes aprendizados permitiram meu engajamento como professora desenvolvedora. A figura abaixo demonstra a aprendizagem de conteúdos necessários que acredito ter tido em cada um desses contextos.

Figura 2: diagrama de aprendizagem durante a construção do *Trip Challenge*



Fonte: Elaborada pela autora.

Estar na posição de desenvolvedora de jogos significa também uma mudança de posicionamento identitário em meu percurso profissional: tenho a sensação de não ser somente consumidora de jogos, mas também produtora, pesquisadora sobre jogos e *curriculum-makers* – como já evidenciado na prática de professores em formação que se envolvem no *design* de jogos (EL KADRI; EL KADRI; CORREA, 2017), já que tive em mãos a decisão de selecionar objetivos, missões e conteúdo do jogo. Essa transformação identitária foi permeada, a todo momento, pela necessidade de tomada de decisões, até os últimos testes da versão atual aqui apresentada. Pelo viés da perspectiva sociocultural, identidades são construídas e reveladas na trajetória de professores (LAVE, 1996). Assim, se é “no processo de participar, engajar e se apropriar das práticas de ensino que permite que professores assumam seus papéis como educadores” (EL KADRI, 2014, p.31), posso enfatizar que essa experiência significou para mim aprendizagem e transformação conforme participei, me engajei e me

apropriei das práticas de design de jogos (curso), de pesquisadora (MEPLEM) e nas práticas informais de aprendizagem (colaboração entre pares).

Vale enfatizar que o projeto ainda não pode ser considerado como encerrado, pois acreditamos que ao testar esta versão, o público-alvo do jogo possa contribuir para a melhora e modificações desta fase. Existe ainda a possibilidade de continuarmos com o desenvolvimento do jogo, construindo outras fases que irão demandar novos estudos e decisões, fazendo com que, deste modo, o processo de criação seja cíclico.

Considerações finais

Neste capítulo, tive como objetivo compartilhar minha experiência como professora e desenvolvedora do *design* de um jogo para aprendizagem de LI e apresentar parte do jogo criado. Este percurso foi relatado em uma narrativa que se baseou em diários escritos durante o processo de *design* e apresentado, aqui, por meio do *design case* (SMITH, 2010).

O percurso de desenvolvimento de um jogo vivenciado por mim teve um início difícil, com algumas inseguranças. Porém, assim que iniciado em parceria, foi um caminho repleto de aprendizados, pois envolveu novos conhecimentos em minha área, que é a de ensino de LI, e também em uma nova área, a de desenvolvimento de jogos. Isso é significativo porque, segundo Lave e Wenger (1991), aprender é transformar-se enquanto pessoa. Portanto, por um lado, o percurso é marcado por tomadas de decisões, estabelecimento de parcerias e disposição para enfrentar desafios. Por outro, também é marcado por sentimentos de capacidade e realização, ao conseguir finalizar esta primeira fase com sucesso.

Acredito que o Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da UEL possibilitou a ampliação da minha identidade de professora de inglês para professora desenvolvedora de jogos. As disciplinas do mestrado e

a realização do projeto estimularam minha criatividade, especialmente em relação ao uso de ferramentas tecnológicas para o ensino.

Posso salientar que a partir da tomada de iniciativa para viabilizar a ideia de criar um jogo, houve a necessidade de conversar com pessoas com conhecimento e experiência na área, e formar parcerias com desenvolvedores. Como Michael e Chen (2006) apontam, na parceria entre educadores e desenvolvedores, o conhecimento de um complementa o do outro. Pelo compartilhamento de minha experiência, demonstrando o percurso do desenvolvimento de um jogo, pretendo demonstrar a possibilidade da criação de jogos digitais educacionais independentes. Ferramentas como a *Unity*, usada neste projeto, possuem grandes comunidades de desenvolvedores independentes como Matheus e Gustavo, que aprendem por meio de tutoriais e fóruns e publicam seus jogos para celulares. Como foi possível notar, tive o privilégio de conhecer desenvolvedores que se dispuseram a fazer parceria e a compartilhar seus conhecimentos para a realização deste projeto.

Um fator que limitou a quantidade de aspectos incluídos neste jogo foi, sem dúvida, o tempo, as atividades e trabalho concomitantes. Este projeto levou em torno de dois anos para ser realizado, porém os maiores avanços ocorreram em períodos de finais de semana, férias e feriados, pois todos os colaboradores trabalhavam e estudavam, simultaneamente. Outra limitação da qual estou consciente é o fato de que O *Trip Challenge* propicia *input* ao aluno, mas não exige a prática de *output*. Seria interessante se os alunos pudessem escrever e/ou ter suas vozes reconhecidas em determinadas missões do jogo. Estas possibilidades podem ser mais bem analisadas no futuro, com a continuidade do projeto.

Espero que professores tenham acesso e possam usar o jogo em suas aulas, da forma como acharem mais apropriados para seu contexto, seja no formato tradicional ou híbrido. Como o jogo está em uma plataforma de

fácil acesso, poderá ser usado tanto em sala de aula quanto fora dela. Espero também que de alguma forma este trabalho contribua para o ensino-aprendizagem da LI, trazendo a atenção para a possibilidade do uso e construção de jogos por professores e alunos.

Finalizo este capítulo enfatizando o papel da participação e da agência na construção de novas práticas educativas e no processo de se tornar uma professora-designer, conceitos sem os quais esse aprendizado não teria ocorrido.

Referências

BLAKE, R. J. *Brave new digital classroom: technology and foreign language learning*. 2. ed. Washington: Georgetown University Press, 2013.

BUTLER, Y. G. The use of computer games as foreign language learning tasks for digital natives. *System*, Linköping, v. 54, p. 91-102, 2015.

CANAGARAJAH, S. Lingua franca english, multilingual communities, and language acquisition. *The Modern Language Journal*, Madison, v. 91, p. 923–939, 2007.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, Thousand Oaks, v. 24, p. 249-305, 1999. Available at: <https://www.jstor.org/stable/1167272>. Access in: August 23rd, 2023.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. New York: Cambridge University Press, 2003.

EL KADRI, M. S. *English language teacher's changing identities in a teaching practicum: PIBID and {coteaching|cogenerative dialogue} as opportunities for professional learning*. 2014. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

EL KADRI, M. S.; EL KADRI, A. E.; CORREA, L.N. “Let’s Play”! transformando o ensino de inglês e a atividade de formação de professores/as de inglês no contexto do PIBID: uma análise das affordances, colisões e inovações da proposta de *design* de jogos digitais educacionais. In: EL KADRI, M. S.; ORTENZI, D. I. G.; RAMOS, S. M. (org.). *Tecnologias digitais no ensino de línguas e na formação de professores: reorganizando sistemas educacionais*. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 51-73.

GEE, J. P. *What video games have to teach us about learning and literacy*. 2. ed. New York: Palgrave Macmillan, 2007

GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S.; SIQUEIRA, D. S. P.; PORFIRIO, L. English as a

lingua franca: recent developments. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 593-619, 2015.

LAVE, J. Teaching as learning, in practice. *Mind, Culture, and Activity*, Londres, v. 3, n. 3, p. 149-164, 1996.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press, 1991.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; MEANEY, M. C. Projeto Digit-M-Ed Brasil: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos multiletramentos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA APLICADA, 6., 2015, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: IDP, 2015. p. 249-249. v. 6.

MCGONIGAL, J. *Reality is broken: why games make us better and how they can change the world*. New York: The Penguin Press, 2011.

MICHAEL, D.; CHEN, S. *Serious games: games that educate, train, and inform*. Masson: Course Technology Cengage Learning, 2006.

PETERSON, M. Learner interaction in a massively multiplayer online role playing game (MMORPG): a sociocultural discourse analysis. *ReCALL*, Cambridge, v. 24, n. 3, p. 361-380, 2012.

PRENSKY, M. *Digital natives, digital immigrants*. Bradford: MCB University Press, 2001. Available at: <https://bit.ly/3FnTwVf>. Access in: August 23rd, 2023.

PRENSKY, M. *Digital game-based learning*. New York: Paragon House, 2007.

RAMA, P.; BLACK, R. W.; VAN ES, E.; WARSCHAUER, M. Affordances for second language learning in World of Warcraft. *ReCALL*, Cambridge, v. 24, n. 3, p. 322-338, 2012.

SELWYN, N. *Distrusting educational technology: the questions we should be asking but are not*. Hoboken: Taylor and Francis, 2013.

SMITH, K. M. Producing the rigorous design case. *International Journal of Designs for Learning*, Bloomington, v. 1, n. 1, p. 9-20, 2010. Available at: <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/ijdl/article/view/917/980>. Access in: August 23rd, 2023.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, London, v. 66, n. 1, 1996. Available at: <http://www.sfu.ca/~decaste/newlondon.htm>. Access in: August 23rd, 2023.

¹³ Bruna D. Dainezi é Mestra pelo Programa de pós-graduação em Letras Estrangeiras Modernas -

Mestrado Profissional (MEPLEM) pela Universidade Estadual de Londrina. Graduada em Letras - Inglês pela mesma universidade.

¹⁴ Grupo de pesquisadores que se reuniu em New London, New Hampshire, formado por Courtney Cazden (USA), Bill Cope (Australia), Norman Fairclough (UK), James Gee (USA), Mary Kalantzis (Austrália), Gunther Kress (UK), Allan Luke (Austrália), Carmen Luke (Austrália), Sarah Michaels (USA), Martin Nakata (Austrália).

¹⁵ O jogo está disponível na Play Store através da pesquisa do nome do jogo ou pelo link: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.typegames.TripChallenge&rdid=com.typegames.TripChallenge>.

¹⁶ Em um *design case*, uma descrição completa pode ser obtida em variadas maneiras, porém o objetivo final é proporcionar ao leitor uma compreensão, a mais detalhada possível, de partes pertinentes do processo de *design* e do produto pronto. Em quase todas as situações, será útil que o leitor possa ler uma narrativa que descreva o contexto de como o projeto foi iniciado (tradução minha).

¹⁷ Esta terminologia é usada em inglês por desenvolvedores no Brasil e envolve o uso de jogos para propósitos, além do entretenimento. O aprendizado é um destes propósitos.

¹⁸ De acordo com Gee (2007), os “bons jogos” proporcionam aprendizados em diferentes níveis.

¹⁹ Unity é um software de desenvolvimento de jogos em 2D ou 3D. <https://unity3d.com/pt>.

²⁰ *Game engine* é um software designado à construção de jogos, como a Unity.

²¹ *Type Games* é o nome que Gustavo e Matheus escolheram para seu perfil de desenvolvedora na plataforma *Google Play Store*. A *Type Games* tem um logo, que é mostrado logo na inicialização do jogo.

²² Esta terminologia é usada em inglês por desenvolvedores no Brasil e envolve o uso de jogos para propósitos, além do entretenimento. O aprendizado é um destes propósitos.

²³ Desenhos usados no jogo, como personagens e objetos.

²⁴ A música do jogo foi baixada do link http://teknoaxe.com/Link_Code_2.php?q=552 e possui os direitos autorais livres.

²⁵ Desenvolvido com desenhos em duas dimensões. Super Mario Bros e Sonic são exemplos de jogos 2D de plataforma.

²⁶ Pixel é a menor partícula de uma imagem. São pequenos quadrados coloridos que formam uma imagem. Os primeiros jogos foram feitos em arte pixel, porém esta arte voltou a ser usada.

²⁷ Sob os termos licença 4.0 da CC (Creative Commons).

²⁸ Na literatura foi possível encontrar jogos para o aprendizado de inglês que envolvem roteiro e diálogos como Trace Effects e The Minnits. Segundo a descrição no site gamesforchange.org, Trace Effects é gratuito, foi feito para alunos de 12 a 16 anos e pode ser jogado apenas pelo computador. O jogo The Minnits custa 150 Euros para ser usado por até 35 alunos, pode ser jogado por crianças a partir dos 9 anos, e funciona pelo computador ou dispositivos móveis, porém não está disponível no Brasil.

²⁹ *Non-playable character*, ou personagem não jogável, são os personagens coadjuvantes que interagem com Alice.

³⁰ Não que falantes nativos devam ser excluídos da conversa; mas sim porque nesta proposta eu queria enfatizar a competência dos falantes não nativos. A dublagem contou com a colaboração de dois amigos que conheci na Inglaterra – Anja e Marving – que fazem as falas da garçonete e do homem que pede uma foto. Eles são da Alemanha e França, respectivamente. A personagem principal, Alice, é dublada por minha irmã de 10 anos. Isto me ajudou a verificar que as crianças de sua idade seriam capazes de pronunciar e, com a prática, compreender as falas do jogo.

A UTILIZAÇÃO DE JOGOS COMO PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO DE UNIDADES DIDÁTICAS PARA COMPONENTES CURRICULARES

Fernando da Silva³¹

Este artigo tem o objetivo de promover a pesquisa acerca da utilização de jogos de tabuleiro como recurso para o desenvolvimento de práticas de letramento, bem como refletir acerca de como as características principais que compõem estes instrumentos podem ser racionalizadas como mecanismos de avaliação e formação mais efetivos. O artigo promove uma reflexão a partir de referenciais teóricos que visam validar não apenas o uso de jogos como dispositivos de ensino e aprendizagem mais eficientes, mas como suas características de inerentes de funcionamento podem se tornar instrumentos de construção de conhecimento. Por fim, o artigo apresenta exemplos de jogos modernos que podem ser utilizados como instrumentos de otimização de práticas de letramento para a construção de narrativas.

Introdução

A razão pela qual o jogo e a brincadeira se sustentam como elementos fundamentais e seminais de interação é o fato de que na sua natureza refletem historicamente desejos fundamentais e instintivos que estabelecem relações entre indivíduos e seus meios. Observando a forma como interagimos com o nosso meio a partir de jogos e brincadeiras durante todo o nosso período de desenvolvimento, e por muito tempo durante a nossa vida adulta, e a partir da hipótese sustentada por muitos autores como Huizinga (1951) e Bergeron (2006), entre inúmeros outros teóricos, o lúdico e o competitivo situam-se como bases de formação evolutiva da espécie humana e de muitas outras espécies de animais.

Considerar o desenvolvimento de uma proposta curricular a partir de

abordagens inovadoras de apresentação e remediação de conteúdos se torna hoje parte de uma nova tendência de reformulação dos tradicionais meios de ensino e aprendizagem, e sobretudo práticas mais efetivas de letramento. Outro aspecto relevante para a consolidação destas iniciativas se sustenta na descentralização do papel do docente como difusor do conhecimento, dando ao aluno a oportunidade de assumir-se como protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. Portanto, uma das ferramentas que se apresentam relevantes dentro desta proposta de reorientação de paradigmas de ensino, aprendizagem e consequentes práticas de letramento, é o jogo, a partir de suas características como instrumento de mediação entre o saber e os envolvidos na sua percepção.

Diferentemente de outras mídias como filmes, livros e séries, no jogo a interação se dá de forma ativa, tornando-o ator/aprendiz responsável pelos possíveis desdobramentos de uma aventura simples, pelo destino de um personagem, ou pelo desencadeamento de um arco narrativo por completo (JUUL, 2001). Por mais que a utilização de outros recursos como filmes, livros, séries ou outros insumos que não apresentem uma mecânica de interação tão ativa, sejam efetivos também como suporte para o desenvolvimento de iniciativas de ensino e aprendizagem, estes recursos ainda assim deixam de promover o mesmo nível de engajamento que jogos digitais ou analógicos possibilitam. Em outras palavras, em um jogo de tabuleiro, por exemplo, no qual se proponha a desenvolver uma temática de representação histórica de seu conteúdo e personagens, a forma como o jogador deverá perceber o jogo será a partir da sua interação direta com os seus conteúdos, a partir de um sistema de regras, de ações condicionadas a outros jogadores, que representarão consequências imediatas e avaliativas a cada movimento e ação.

Huizinga (1951), em sua obra seminal *Homo ludens*, fundamenta o conceito polissêmico de *play*, que na língua portuguesa pode ser traduzido

como o ato de brincar ou de jogar, como um elemento abstrato, mas ainda assim condicional na formação da cultura. Por meio do jogo e da brincadeira, sob um espaço seguro e de consequências negociáveis e mensuráveis, agimos dentro de um espaço imaginário de segurança, onde as ações e consequências se tornam representativas apenas dentro do espaço onde a brincadeira ou o jogo ocorre.

É a partir do jogo de esconde-esconde que aprendemos a mapear e explorar de forma estratégica diferentes espaços; é a partir de um jogo de cartas que aprendemos a ler outros jogadores e a delimitar um conjunto de ações balanceadas de escolha e descarte de itens; é a partir de um jogo de damas que aprendemos a avaliar os movimentos que o oponente venha a fazer durante o jogo; é a partir do jogo, da brincadeira e dos diferentes níveis de abstrações narrativas que nos submetemos a estar no papel de diferentes personagens como um ladrão, um detetive, um aventureiro, e executar diferentes ações sem que com isso sejamos vítimas das consequências imediatas de nossos atos (HUIZINGA, 1951).

Torna-se uma necessidade para docentes e pesquisadores em educação aceitarem a necessidade de se desenvolver um pensamento sistemático acerca da organização de práticas de letramento, sobretudo no século 21. Para Salen (2003), o uso de jogos, bem como a manipulação de ferramentas e metodologias que favoreçam a produção de jogos, sejam estes analógicos ou digitais, promovem uma reflexão metacognitiva dos processos de transposição de desafios, execução de atividades, produção e avaliação processual dentro dessas plataformas. Gee (2003), em seu livro *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy* (O que jogos podem nos ensinar sobre aprendizagem e letramento), aborda o conceito de letramento remetendo não apenas aos domínios das habilidades de produção e compreensão oral e escrita de uma língua, mas ao domínio de diferentes tipos de competências necessárias para a execução de diferentes

tarefas. Whitton (2010) lista algumas características que sinalizam o caráter efetivo do uso de jogos como insumos para o desenvolvimento de práticas de letramento sendo elas, por exemplo, o fato de todos os jogos centrarem a sua interação em um aprendiz/jogador; a habilidade de fomentarem competências comunicativas; de criarem condições contextualizadas de uso de uma língua, seja esta a língua mãe ou uma língua estrangeira; de aumentarem a motivação do jogador/aprendiz para o aprendizado de algo desconhecido; de fomentarem a criação e a manutenção de um ambiente de aprendizado colaborativo.

Gee (2003) aponta o fato que jogos, sejam estes digitais ou analógicos, configuram-se como domínios semióticos bem definidos. O autor define domínio semiótico como uma prática que orienta uma ou mais modalidades de comunicação, por exemplo, oral, escrita, imagética, simbólica, sonora, gestual, entre outras, para comunicar diferentes tipos de significado. Entre as diferentes formas de manifestação de sentido e significado (domínios semióticos) estão jogos digitais, conversa de celular, programas de TV, anúncios em jornais, artigos científicos, textos literários, entre outros meios. Em outras palavras, jogos configuram-se como plataformas maleáveis de produção de sentidos e significados onde o jogador pode atuar em domínios, contextos diferentes dos que comumente está apto a atuar, como por exemplo, salvar o mundo de uma epidemia viral (e.g. *Pandemia*) ³², gerenciar uma colônia e proteger os seus habitantes de hordas de zumbis (e.g. *Dead of Winter*) ³³, gerenciar recursos minerais e comercializá-los entre parceiros comerciais (e.g. *Catan*) ³⁴, repensar noções de cultura e relações de poder social (e.g. *Lutas Simbólicas*) ³⁵ etc.

Guardadas as devidas proporções de verossimilhança entre as interações em um jogo e as do mundo real, é relevante apontar que este espaço de manipulação de significados, recursos narrativos e sistemas de representação cultural e social, se sustenta a partir de uma dimensão representativa, mas

que mesmo assim oferece insumos para a reflexão dos envolvidos na sua prática e as consequências que o jogo apresenta. Para Gee (2003), o desenvolvimento dos aspectos supracitados se consolida a partir de características inerentes a todos os jogos, e que de forma ideal deveriam, invariavelmente, fazer parte de todas as abordagens utilizadas como recursos de ensino e aprendizagem de componentes curriculares.

Para Leffa et al. (2012) e Gee (2003), refletir acerca do uso de jogos, sejam eles digitais ou analógicos como já apontado, para o desenvolvimento de iniciativas de letramento, implica em considerar uma série de variáveis que se configuram como fatores de promoção ou de natureza limitante como forma de substituir parte de uma educação formal. Além das vantagens de mensuração instantânea de aprendizado a partir de mecânica de contabilização de resultados (*score* do jogo) que jogos comumente oferecem, sua capacidade de promover um fluxo controlado de exposição de conteúdos favorecendo assim um maior engajamento das partes envolvidas, escalabilidade de desafios, além de sua dimensão social, promovem uma reflexão acerca da prática pedagógica como um todo. Leffa e Pinto (2014) apontam três características principais que sustentam um ciclo de interdependência entre as ações do jogador e o jogo, e como estas ações impactam o aprendizado. De acordo com os autores, a relação entre estes três princípios, chamados de princípio de feedback, princípio do fluxo e princípio da superação, são fundamentais na interação entre o jogo e o jogador e podem e devem ser circunscritos a todas as atividades utilizadas com fins de ensino, aprendizagem e letramento.

Primeiramente, o princípio de *feedback* corresponde a característica de que todos os jogos devem gerar ações dentro de seu espaço de interação, a partir de ações do jogador. Em outras palavras, toda ação em um jogo deve gerar uma reação (LEFFA; PINTO, 2014). Esta característica promove uma percepção ativa e transformadora frente ao universo de escolhas que o jogo

oferece ao jogador, dando a este um retorno imediato e, na maioria das vezes, avaliativo, acerca de suas ações e desempenho. Esta perspectiva de retorno imediato, doravante *feedback*, de ação e reação do jogador e de um sistema avaliativo, é apontado por vários teóricos como fundamental em todos os instrumentos de aprendizagem. De acordo com Leffa e Pinto (2014), torna-se fundamental em qualquer recurso de avaliação utilizado em ambiente escolar ou extraescolar, dar ao aluno um retorno acerca de seu progresso para que este tenha a oportunidade de refletir e se posicionar frente aos resultados de uma atividade e ao que aprendeu.

O princípio do *feedback*, presente em jogos analógicos e jogos digitais, como apontado por Leffa e Pinto (2014) e Gee (2003), torna-se parte de um sistema inter-relacionado que retroalimenta outras variáveis de engajamento, gerando um fluxo contínuo de interesse em uma atividade e a necessidade de superar níveis de escalares e transponíveis de dificuldade dentro de um sistema avaliativo que é um jogo. Este contínuo de engajamento e interesse em uma atividade deriva do conceito *fluxo*, cunhado pelo psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi, e remete ao entendimento de que em um estado de fluxo gerado por uma atividade como um jogo, o aluno poderá experimentar diferentes estados de engajamento mental e cognitivo. De acordo com Nakamura e Csikszentmihalyi (2009), o estado de fluxo remete a um foco de atenção acentuado em alguma tarefa, fazendo com que o indivíduo, ou seus pares envolvidos, desenvolvam uma visão distorcida de percepção de tempo (o tempo passa mais rápido) e, por fim, onde um senso de recompensa se torna desculpa para dar continuidade ao processo.

O estado de fluxo de engajamento desenvolvido por um indivíduo jogador durante uma partida pode ser percebido a partir de outras características que sugerem um engajamento cognitivo de um aprendiz com uma tarefa proposta. Estas diferentes características, como por exemplo, a

contextualização do jogo a partir de uma história ou universo ficcional, uma temática de interesse do grupo (ponto de afinidade com a tarefa), um conjunto de orientações de fácil compreensão (regras do jogo), entre outros elementos de composição de qualquer atividade e que podem contribuir como um todo para a motivação e desempenho dos envolvidos de forma orgânica e efetiva, são apontadas por Whitton (2010) como inerentes e fundamentais a todos os jogos.

Por fim, dentro de uma racionalização acerca do uso de jogos analógicos ou digitais como insumo para práticas de ensino, aprendizagem e letramento, Gee (2003), Leffa e Pinto (2014), sugerem que alinhado a uma métrica de avaliação automática e que seja percebida pelo jogador, como caracteriza o princípio de *feedback* imediato presente em todos os jogos, e o fluxo de engajamento que se desenvolve ao longo de uma partida, deve-se também apresentar ao aluno uma sequência clara de progressão entre os diferentes níveis de uma atividade. A esta última característica à qual Gee (2003) e Leffa e Pinto (2014) dão o nome de princípio de superação, constitui-se pela presença de níveis escalonados de progressão dependente entre os diferentes níveis de um jogo ou de uma tarefa. De acordo com Gee (2003), em um jogo, o jogador é apresentado a um curso sequencial de desafios organizados em níveis de dificuldade, do mais fácil ao mais difícil. De forma ideal, para o autor, essa forma de avaliação de progresso deve ser organizada na sequência didática de um componente curricular, apresentando ao aluno um escalonamento avaliativo da construção do seu saber sob uma perspectiva processual.

Este paradigma de avaliação, percepção de engajamento em uma atividade e escalonamento de níveis de dificuldade devem ser percebidos, de acordo com os autores supracitados, como um modelo cíclico onde cada um dos princípios é encaminhado e sustentado pelo outro. Além disso, este modelo pode e deve ser expandido a partir de novas dimensões, como por

exemplo, a partir da interação entre jogadores (dimensão social), oferecer ao jogador a possibilidade de adotar outras identidades por meio de personagens (customização), oferecer ao jogador a possibilidade de negociar as consequências de seus atos (recomeçar sempre que necessário), oferecer ao jogador a oportunidade de produzir e recriar histórias (produzir o seu próprio jogo), entre outras características enunciadas por vários autores (GEE, 2003).

Como já apontado, as características supramencionadas ainda que constituintes da grande maioria dos jogos, sejam estes analógicos ou digitais, educacionais ou para o puro entretenimento, tornam-se invariavelmente relevantes para a integração em atividades que não possuam um teor lúdico, como as que tradicionalmente são utilizadas em sala de aula. Este movimento de adaptação de medidas de avaliação e construção pedagógica orienta-se não apenas em fazer uso de jogos, mas a partir da inserção dessas diversas camadas que compõem todos os jogos em um ambiente escolar mais amplo. O uso de jogos oferece ao aprendiz diferentes formas de abordar um assunto, uma vez que estes se constituem como ambientes de produção de sentidos e significados, com a possibilidade de se expandirem para além da sala de aula e do contexto onde é comumente apresentado (GEE, 2003).

Jogos de tabuleiro

A dimensão social que se estabelece e se faz presente a partir dos jogos de tabuleiro também se constitui como um elemento fundamental no desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem. O engajamento entre os pares durante uma partida se dá de forma imediata a partir de um contexto de interação autêntico, onde dúvidas são solucionadas a partir da negociação entre os pares; onde as regras de funcionamento da atividade são reforçadas para os participantes, e como já apontado, onde as ações oriundas

da interação entre os pares e a atividade produzem resultados mensuráveis de forma quantitativa e qualitativa, a partir de pontuações e outras métricas de avaliação de performance dos jogadores.

Outra vantagem do uso de jogos de tabuleiro para tal finalidade é a possibilidade de customizar elementos do próprio jogo, de forma a adicionar novos elementos de interação, novos personagens, diferentes eixos de orientação narrativa, ou até um jogo por completo cuja temática difere do jogo original. Esta potencialidade de customização de jogos de tabuleiro e expansão de sua experiência de jogo é facilitada, sobretudo, pela não necessidade de conhecimentos técnicos avançados de programação e manipulação de imagens, como no caso de jogos digitais.

Ainda que as vantagens no uso de jogos em sala de aula sejam extensas e promovam uma perspectiva de ressignificação das tradicionais práticas de ensino e aprendizagem, é necessário que seja lançado um olhar aproximado aos aspectos práticos que envolvam a implementação dessas ações em um ambiente escolar formal. Whitton (2010) enumera uma série de variáveis a serem consideradas para a implementação de videogames em ambientes de ensino e aprendizagem, e estabelecendo um paralelo com o uso de jogos de tabuleiro neste contexto, as implicações de caráter limitante e promotor são bastante semelhantes. Para a autora, limitações referentes ao custo dos jogos selecionados devem ser consideradas, grau de aceitação da instituição quanto à utilização deste tipo de recurso em substituição à apresentação de forma tradicional de algum componente curricular, bem como a aceitação dos grupos envolvidos na utilização de jogos analógicos como uma abordagem alternativa de ensino e aprendizagem.

Além da aceitação em nível institucional e a partir dos alunos envolvidos, a utilização de jogos de tabuleiro em sala de aula perpassa também a orientação dos docentes envolvidos na tarefa de reflexão acerca do papel deste instrumento. Em outras palavras, o desafio de utilização

desses recursos atravessa também a aceitação e a disposição de formação dos professores envolvidos no processo. Ainda que jogos ofereçam quase que instantaneamente os dispositivos de avaliação e mensuração de desenvolvimento de competências que muitas atividades de apresentação de conteúdo tradicionais se propõem a apresentar, cabe aos responsáveis pela utilização desses jogos, em sala, o desejo de desenvolver uma formação para utilização de tais ferramentas, saindo de suas zonas de conforto de uso de materiais tradicionais, bem como a vontade institucional de adquirir jogos para a instituição.

Mayer e Haris (2010) fazem uso de um modelo de organização de objetivos de aprendizagem inspirado no modelo de taxonomia de objetivos de aprendizagem proposto por Bloom (1956), versando acerca dos diferentes níveis de competência passíveis de serem desenvolvidos em um aluno, para que seja consolidado um determinado objetivo de aprendizagem. Os autores enfatizam que este modelo de desenvolvimento de objetivos de aprendizagem deve ser percebido, sem que haja uma percepção hierárquica ou valorativa das competências que dele fazem parte. O modelo de Bloom, College e Examiners (1956), usado por Mayer e Haris (2010), é expandido de forma resumida, no quadro abaixo, de forma a descrever seus respectivos níveis de competência e objetivos de aprendizagem a serem alcançados pelos alunos.

Quadro 1: Modelo de Bloom (1956)

Avaliação: O aluno deverá estar apto a avaliar um conteúdo e fazer julgamentos a partir do conteúdo apresentado.
Sínteses: O aluno deverá estar apto a se comunicar e abstrair diferentes relações a partir do conteúdo apresentado.
Análise: O aluno deverá estar apto a fazer a análise de elementos específicos do conteúdo, estabelecer relações estruturadas entre eles e expandir esta competência para outras situações.

Aplicação: O aluno deverá estar apto a fazer a aplicação do conhecimento adquiridos e estabelecer generalizações, abstrações aplicar regras e procedimentos.
Compreensão: O aluno deverá estar apto a compreender, fazer extrapolações e interpretações acerca de um conteúdo apresentado. O aluno deverá estar apto a fazer interpretações acerca das diferentes formas de representação de um conteúdo (gráficos, mapas, tabelas, iconografia).
Conhecimento: O aluno deverá desenvolver o conhecimento de aspectos necessários à aplicação de procedimentos, análises, compreensão, avaliação e sínteses. O aluno deverá desenvolver o conhecimento de simbologias, terminologia, conceitos, formas de abordagem de outros conteúdos etc.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Segundo Bloom (1956), estar atento a estes níveis de competência, bem como aos objetivos que se pretende alcançar, se torna relevante uma vez que auxilia o educador a pensar como deverá planejar as atividades de ensino e aprendizagem em sala, bem como quais serão os dispositivos de avaliação a serem utilizados. Em se tratando da proposta de utilização de jogos de tabuleiro em sala, pensar nesta taxonomia também significa considerar quais jogos selecionar e quais os tipos de customização poderão ser feitos para uma melhor implementação deste recurso.

O grau de adaptabilidade de jogos de tabuleiro para medidas de ensino e aprendizagem é ainda mais flexível, se comparado a jogos digitais. Diferentemente de jogos de plataformas digitais, alguns jogos de tabuleiro possibilitam uma maior adaptação dos elementos que os compõem, como por exemplo, *tokens* de personagens, contextualização narrativa, regras de funcionamento do jogo, ou até a sua mecânica por completo.

Na seção abaixo são apresentados alguns exemplos de adaptações de jogos de tabuleiro modernos cujas propostas iniciais de mecânica e jogabilidade podem ser flexibilizadas de forma a dar fundamentação ao desenvolvimento de diferentes propostas curriculares. Os jogos

apresentados, bem como as propostas de utilização, baseiam-se no uso destes recursos a partir de suas mecânicas e conteúdos da caixa original. Todavia, como forma de facilitar os objetivos de aprendizagem a serem alcançados e os níveis de competência a serem desenvolvidos, de acordo com a taxonomia de Bloom (1956) e inspirado na organização de Mayer e Haris (2010), sugestões de outras atividades envolvendo regras alternativas e conteúdos customizados são apresentadas.

Black Stories

O primeiro exemplo de uso refere-se ao jogo *Black Stories*, distribuído pela publicadora Galápagos Jogos no Brasil (Figura 1). Desenvolvido por Holger Bösch e com ilustrações de Bernhard Skopnik, *Black Stories* se caracteriza por ser um jogo cuja mecânica se fundamenta na resolução de mistérios, a partir de perguntas feitas por um ou mais jogadores, de forma que as respostas sejam dadas por um jogador mestre a partir de um “sim”, um “não” ou um pedido de reformulação da pergunta feita. A série apresenta um conjunto de cinco variações de histórias de mistério, sendo estas relacionadas a histórias ficcionais ou reais para as quais os jogadores devem descobrir, a partir de perguntas, as motivações e as soluções para os casos apresentados.

O jogo não delimita a forma como as perguntas devam ser encaminhadas, apenas de que forma as respostas sejam dadas pelo mestre do jogo. A partir das histórias que o jogo base oferece é possível promover o desenvolvimento de competências como raciocínio lógico, associação de ideias, prática de estruturas gramaticais e vocabulares, entre outras habilidades paralelas. De forma a expandir a experiência do jogo, novas cartas podem ser criadas por professores ou alunos, por exemplo, para explorar contextos de comunicação específicos, explorar fatos históricos e o desencadeamento de eventos relacionados, promover atividades de

produção textual a partir de mistérios criados pelo grupo, bem como engajar alunos em práticas de letramento colaborativos.

Black Stories integra de forma contínua os vários níveis de desenvolvimento de competências apresentados no modelo de Bloom (1956). Abaixo seguem os diferentes níveis de competências, segundo o modelo de Bloom, bem como os objetivos de aprendizagem passíveis de serem trabalhados durante o jogo.

A forma como as cartas são apresentadas no jogo original também favorece a percepção de possibilidade de customização de cartas pelos grupos envolvidos, uma vez que com materiais acessíveis e um trabalho coordenado de produção textual, é possível desenvolver decks para componentes curriculares distintos, bem como histórias de mistério autorais produzidos pelos alunos.

Outra variação de funcionamento do jogo pode ser explorada também a partir de ambientes de ensino e aprendizagem não presenciais como plataformas de ensino (por exemplo Moodle, Google classroom), ou em ambientes de interação como Facebook, Whatsapp, entre outros. As interações geradas a partir de ambientes de ensino e aprendizagem online, descentralizados da sala de aula, também podem ser utilizadas como instrumentos de engajamento entre as partes envolvidas, uma vez que poderiam se tornar canais de facilitação de interação entre usuários de forma síncrona ou assíncrona.

Dixit

Publicado no Brasil também pela empresa Galápagos, *Dixit* se caracteriza por ser um jogo de adivinhações e contação de histórias. Em *Dixit*, criado por Jean-Louis Roubira, com ilustrações de Marie Cardouat, um jogador mestre, também chamado de contador de história (storyteller) deve escolher uma dentre seis cartas em mãos e falar para os outros

jogadores uma frase, uma palavra, ou um som que represente esta carta. Os outros jogadores, também com seis cartas em mãos, devem escolher uma que mais represente a frase, uma palavra, ou um som usado pelo contador de histórias para descrever a sua carta. Ao receber as cartas dos demais jogadores, o contador de história deve embaralhá-las juntamente com a sua carta, e dispô-las aos jogadores de forma que estes possam votar, a partir de fichas numeradas, na carta que acreditam ser a do contador de história daquela rodada. Os jogadores ganham pontos a partir da votação dos demais jogadores nas cartas que mais representam a carta do contador de história, todavia, caso o contador receba todos os votos, este não ganha nenhum ponto, pois significa que tenha sido óbvio demais em sua descrição inicial. Os jogadores têm as suas respectivas pontuações marcadas com marcadores na forma de coelhos em um tabuleiro integrado à caixa do jogo com números de 0 a 30.

A natureza abstrata das imagens contidas nas cartas favorece também a criação de regras específicas que fujam da mecânica original do jogo e que atendam às demandas do grupo envolvido. O jogo *Dixit* apresenta uma grande potencialidade em termos de fomentar atividades de produção oral e escrita em sala de aula. A partir de seu jogo base, diversas linhas temáticas de criação de histórias podem ser adotadas, de forma a trabalhar componentes curriculares específicos como vocabulário, conteúdos gramaticais, além de fomentar discussões para produção oral e textual das partes envolvidas. Abaixo segue um resumo de como podem ser os diferentes níveis de competências, segundo o modelo de Bloom, bem como os objetivos de aprendizagem passíveis de serem trabalhado durante o jogo.

Da mesma forma que o jogo *Black Stories*, em *Dixit*, por sua mecânica simples e por conter poucos elementos de interação, há a possibilidade de expandir a experiência do jogo a partir de cartas customizadas a partir de temáticas específicas pelos grupos envolvidos. Por exemplo, a partir de

experiências com o jogo base, é possível encaminhar atividades de desenvolvimento de cartas que contemplem discussões, racionalizações ou debates acerca de eventos atuais, potencializando além do jogo e do desenvolvimento de seus componentes, atividades continuadas ou com caráter interdisciplinar. Outra vantagem do uso do jogo *Dixit* como recurso fomentador de práticas de letramento oral e escrito é o fato de ser independente de uma língua para ser jogado. Em outras palavras, como o jogo não apresenta elementos verbais, como cartas com instruções de ação, descrição de personagens, atributos de itens, entre outros, não é necessário que o jogo esteja localizado³⁶ para a língua do grupo onde será utilizado.

Once upon a time

Por fim, o último jogo de cartas sugerido como dispositivo para a promoção de práticas de letramento refere-se ao título *OnceUpon a Time*, publicado pela empresa Atlas Games, dos designers Richard Lambert, Andrew Rilstone e James Wallis, e arte de Omar Rayyan. Em *OnceUpon a Time* os jogadores desempenham o papel de contadores de histórias que devem estruturar suas narrativas a partir de cartas que oferecem elementos de estruturação como Personagem (character); Coisa (thing); Lugar (place); Aspecto (Aspect) e Evento (event). No jogo, cada jogador dispõe de um número de cartas em mãos as quais devem ser descartadas a partir de uma história narrada que fará uso dos elementos contidos em cada carta. A história construída pelos jogadores deverá ser orientada a um final específico para cada jogador que estará circunscrito a uma carta durante o jogo, e a partida terminará quando um dos jogadores conseguir descartar todas as cartas que temem mãos.

A mecânica do jogo apresenta elementos de cooperação e competitividade em relação ao seu objetivo primário, ou seja, construir uma história. Os jogadores interagem cooperativamente de forma a dar

continuidade a uma única história, a partir de elementos agregados individualmente à narrativa, e competitivamente de forma a guiar a história a um final diferente para cada jogador. De posse das cartas, cada jogador deverá contar uma história, e conforme desejar, deverá descartar as cartas que correspondam aos elementos contidos na sua história. Os outros jogadores, ao perceberem na história contada pelo outro jogador a presença de elementos que correspondam às cartas que possuem em mãos, poderão interromper o curso da história e retomá-la a partir das cartas que possuírem.

Em *Once upon a time*, a partir de uma mecânica simples de descarte de itens, se torna possível também a adaptação do conjunto de regras base do jogo para a produção controlada de narrativas. Em outras palavras, além das cartas a serem descartadas pelos jogadores e que servem de base para a organização dos elementos da história, é possível também adicionar parâmetros adicionais de produção de narrativas à mecânica do jogo definindo, por exemplo, que os alunos façam uso de estruturas gramaticais específicas, expressões, entre outros elementos de base estrutural ou lexical, ou que ressignifiquem as histórias criadas a partir de diferentes gêneros textuais, fatos históricos ou eventos da mídia. Abaixo seguem os pontos de como podem ser os diferentes níveis de competências, segundo o modelo de Bloom, bem como os objetivos de aprendizagem passíveis de serem trabalhados durante um jogo.

Segundo Mayer e Haris (2010), na maioria dos jogos os jogadores devem lidar com informações que, via de regra, não estão completas quando apresentadas aos alunos, e cabe a eles, fazendo uso de seu conhecimento prévio, de práticas de síntese e avaliação, dar continuidade à criação do resto do conteúdo. *Once upon a time*, e de forma semelhante *Black Stories* e *Dixit*, convergem para práticas semelhantes de interação e produção de linguagem, favorecendo a produção de alunos em sala, em níveis individuais e de forma

colaborativa.

Os exemplos de jogos utilizados neste trabalho promovem uma percepção de alinhamento com os pressupostos de avaliação, motivação, fluxo de atividade e engajamento social promovidos por muitos teóricos partidários da utilização deste aparato como recurso de ensino e aprendizagem e de promotor de práticas de letramento. Como já sugerido, ainda que estes instrumentos desenvolvam, em muitos casos, numa única partida todos os pressupostos almejados acima, a utilização desses instrumentos deve ser feita de forma organizada e articulada com outros conteúdos e com uma ementa que contemple as potencialidades e limitações desta ferramenta.

Considerações finais

A adaptação e produção de expansões dos jogos mencionados neste artigo não têm como objetivo promover práticas de pirataria ou de minimizar o esforço de desenvolvimento da mecânica original dos jogos bases. Tampouco este artigo tem o objetivo de demonstrar que jogos devem ser percebidos como sistemas fechados, não flexíveis em termos de adaptabilidade de suas mecânicas, e de que forma suas respectivas temáticas são trabalhadas.

Como já sugerido, a aplicabilidade deste tipo de recurso, bem como o modelo de uso de jogos como dispositivos de ensino e aprendizagem por educadores, requer a percepção acerca dos princípios fundamentais que estruturam este tipo de experiência lúdica.

Ainda que jogos de tabuleiros sejam historicamente um dos primeiros exemplos de interação lúdica entre humanos e que a percepção e uso desses recursos seja contemplada há muito por educadores e teóricos de educação, os modelos de implementação como já sugeridos ainda se caracterizam por serem derivativos de modelos que se utilizam de jogos digitais para a

fundamentação deste tipo de proposta metodológica. Por fim, a reflexão acerca da utilização deste recurso para tal fim deve preferencialmente estar alinhada a uma percepção de planejamento interdisciplinar de organização curricular, uma vez que muitos jogos, como já apontado, indicam a potencialidade de desenvolvimento de mais de uma competência a partir de suas mecânicas e conteúdos.

Referências

BERGERON, B. *Developing serious games*. Hingham: Charles River Media, 2006.

BLOOM, B. S. (ed.). *Taxonomy of educational objectives*. New York: David McKay, 1956. v. 1.

GEE, J. P. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1951.

JUUL, J. Games telling stories? a brief note on game an narratives. *Game Studies*, Copenhagen, v. 1, n. 1, p. 1-11, jul. 2001.

LEFFA, V. J.; BOHN, H. I.; DAMASCENO, V. D.; MARZARI, G. Q. Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 209-230, jun. 2012. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Quando_jogar_aprender.pdf. Acesso em: 3 dez. 2016.

LEFFA, V. J.; PINTO, C. M. Aprendizagem como vício: o uso de games na sala de aula. *Revista (Con)textos Linguísticos*, Vitória, v. 8, n. 10, p. 358-378, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/8368>. Acesso em: 3 dez. 2014.

MAYER, B.; HARIS, C. *Libraries got games: aligned learning through modern board games*. Chicago: ALA, 2010.

NAKAMURA, J.; CSIKSZENTMIHALYI, M. The concept of flow. In: SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. (ed.). *Handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford University Press, USA. 2009. p. 89-105.

SALEN, K. Gaming literacies: a game design study in action. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, Charlottesville, v. 16, n. 3, p. 301- 322, 2003. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ776068>. Access in: July 5th, 2012.

WHITTON, N. *Learning with digital games: a practical guide to engaging students in higher*

education. New York: Routledge. 2010.

³¹ Fernando da Silva possui graduação em Letras-Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Catarina (2006), mestrado em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010) e doutorado em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (2016).

³² Pandemia: <http://ludopedia.com.br/jogo/pandemic>

³³ Dead of winter: <http://www.ludopedia.com.br/jogo/dead-of-winter-a-crossroads-game>

³⁴ Catan: <http://www.ludopedia.com.br/jogo/catan>

³⁵ Lutas simbólicas: <http://www.ludopedia.com.br/jogo/lutas-simbolicas>

³⁶ O termo “localizado” refere-se ao processo no qual um produto tem as suas funcionalidades técnicas, linguísticas e culturais adaptadas de um mercado de partida para um mercado de chegada. O termo localização não deve ser associado apenas à adaptação de aspectos linguísticos de um produto, mas a um processo mais amplo de transformação a partir de necessidades de um mercado consumidor.

O SENTIMENTO DE CULPA EM *BIOSHOCK*: UMA EXPERIÊNCIA CRÍTICA

Tamer Thabet³⁷

Este capítulo apresenta um resumo da Crítica da Resposta do Jogador que um modelo interpretativo para a ficção de jogos baseado no processo das reações do jogador. A crítica da resposta do jogador oferece um acesso prático à análise narrativa de videogames, que é livre de restrições disciplinares/filosóficas. O foco neste modelo é no processo que valoriza a subjetividade do jogador. O resumo a seguir apresenta o paradigma analítico com um breve exemplo e amplia a base teórica ao se conectar à perspectiva foucaultiana da subjetividade.

O jogador assume o papel de protagonista no mundo do videogame, o que lhe dá o poder de percepção: ver, ouvir e sentir o que o personagem experimenta no decorrer da trama. De acordo com a linha estruturalista da teoria literária, esse papel é tradicionalmente chamado de o personagem com papel da percepção³⁸: aquele que experimenta eventos. Como a narrativa acontece em tempo real e o tempo da narração está sempre no presente, a narrativa em jogos pode ser considerada uma narrativa simultânea. Stanzel (1984, p. 225) explica:

A concentração simultânea do foco da apresentação do [eu] que experiencia³⁹ também pode ser observada no romance de primeira pessoa quase autobiográfico, embora apenas temporariamente [...]. Nos romances de primeira pessoa como *Huckleberry Finn*, *The Catcher in the Rye* e *Under the Net* Iris Murdoch, o eu narrador e o eu da personagem que experiencia dificilmente podem ser distinguidos, uma vez que a apresentação é focada aqui quase inteiramente no eu em seu Aqui e Agora da experiência.

Tal situação narrativa é caracterizada por um colapso da distância entre o narrador (o personagem que cria eventos) e o personagem que reage aos eventos, o que leva a uma representação total do protagonista pelo jogador. Este efeito é chamado de *imersão* e foi estudado extensivamente por Janet

Murray (1997) no livro *Hamlet no Holodeck* e por outros usando o conceito de *fluxo* de Csikszentmihalyi (1990).

Neste estado de personificação, o jogador está imerso no mundo ficcional do jogo e seus desafios, onde ele usa a própria personalidade. A ideia do jogador ser o protagonista é uma entrada para um modelo crítico sobre histórias de jogos com base na reação do jogador.

O jogador personifica o protagonista, assume seu nome fictício, vê através de seus olhos e adquire suas habilidades. Não aprenderíamos muito sobre a personalidade do protagonista conforme pretendido pelo autor, porque ela se desvanece em relação (e é confundida com) à própria personalidade do jogador. É o jogador que se torna, de fato, o personagem. O jogador está empenhado em contar uma história pessoal.

Perguntas sobre a história

A narração da história termina quando o jogo acaba, e então há uma história pronta e idêntica àquela que o jogador experimentou. Isso é o que pode ser refletido: Como o jogo me desafiou? Como respondi ao desafio? O que eu poderia e não poderia fazer? O que minha resposta significa? Como o mundo do jogo reagiu à minha resposta? O que aconteceu quando eu joguei novamente? Essas seis perguntas constituem a crítica da resposta do jogador e estão relacionadas à própria reação do jogador aos desafios da experiência ficcional. Como o nome indica, a resposta do jogador é baseada na filosofia crítica da resposta do leitor e, mais especificamente, influenciada pelas visões de Norman Holland (1975) sobre subjetividade e identidade.

Os vários atos de ler, ver, assistir, ouvir, navegar, controlar e efetuar são oferecidos em um mundo ficcional programado para fazer seu visitante viver e contar uma história pessoal por meio do jogo. A noção de “mundo” nos jogos é paralela à de “texto” na ficção escrita, isto é, se quisermos ser inspirados pelos teóricos da resposta do leitor: Rosenblatt (1978, p. 88) diz

que o texto é o mapa⁴⁰ que orienta nossa leitura, Iser (1978, p. 168) afirma que o texto está cheio de lacunas que os leitores preenchem para criar uma história, e Holland (1975) enfatiza que os leitores transformam o texto em um mundo privado, onde lidam com seus medos e desejos. Por que isso não se aplica aos videogames? Será porque as metáforas do mapa e do mundo privado não são mais metáforas quando se trata de videogames?

O crítico literário psicanalítico Holland (1975) escreve que a interpretação de uma obra literária se baseia na interação entre o leitor e o texto. Ele afirma que o texto desperta os medos e desejos de seu leitor, que transforma a obra literária em um mundo privado. Nesse mundo, os leitores desenvolvem estratégia adaptativa para lidar com ansiedades desencadeadas pela ficção. Holland (1975) chama o padrão das defesas do leitor de “tema da identidade”. O principal objetivo da crítica da resposta do jogador é descobrir, para fins de interpretação, o tema da identidade com base nas respostas do jogador aos desafios do mundo do jogo.

O conjunto de perguntas que fazemos sobre uma experiência de jogo é usado para articular e explicar o próprio processo de construção de significado do jogador. A resposta do jogador trata o videogame como um mundo ficcional inteligente que desafia o jogador emocionalmente e intelectualmente. O modelo também trata a história do jogo como a própria experiência pessoal do jogador. Assim, é o jogador quem melhor poderia descrever a relação entre suas próprias respostas e a própria subjetividade, o que implica a prática de reprodução (recontar) narrativa por parte do jogador/crítico. As seis perguntas orientam a descrição pessoal do jogador sobre a história do jogo, após o término do mesmo. Isso significa que a história é tratada analiticamente como uma experiência passada de uma perspectiva pessoal. O recontar é essencial porque se torna uma incubadora de reflexão crítica do jogador.

O mundo fictício dos jogos muitas vezes é construído em torno de uma

situação simulada por computador que testa seu jogador e revela seu tema de identidade. O jogador não se identifica apenas com um personagem; ele é ou logo se torna o personagem. Além disso, o ato de resposta na ficção do jogo não se limita à resposta do jogador ao texto. O mundo do jogo responde ao jogador de várias maneiras, o que sustenta a dinâmica de ficção e sua credibilidade.

A resposta do leitor é o nome da abordagem e da prática da crítica literária. Esta escola de crítica proclama que o texto real é um produto da leitura e das respostas do próprio leitor. Uma das fundadoras da resposta do leitor é Louise Rosenblatt (1978). Em sua teoria, o próprio texto atua como um estímulo que desencadeia a criatividade do leitor. O texto também tem uma função restritiva que corrige e orienta o leitor (ROSENBLATT, 1978). Os teóricos da crítica Lois Tyson (2006) e Charles Bressler (1999) estudam algumas das questões que os profissionais da resposta do leitor podem fazer sobre uma obra literária para encontrar seu significado, como por exemplo, “Quem é o leitor real?”, “Você consegue identificar o tema de sua identidade, conforme desenvolve sua interpretação pessoal do texto?” (BRESSLER, 1999, p. 76) e “O que o texto faz?” (TYSON, 2006, p. 176).

A base das seis questões propostas pelo modelo de resposta do jogador é que é o jogador quem conta a história por meio de suas ações no mundo ficcional. A primeira pergunta é: Qual é o desafio que o jogo apresenta? O objetivo aqui é descrever o estímulo preliminar produzido pelo jogo. A segunda questão lida com a forma como o jogador responde ao desafio, que também descreve a influência do jogador. A terceira é uma questão sobre a autonomia do jogador no mundo ficcional do jogo e as opções que lhe são dadas.

A etapa seguinte consiste em responder ao seguinte questionamento: “Como a resposta do jogador revela o tema de sua identidade? Esta é a parte mais subjetiva do modelo e é sobre as maneiras pelas quais a visão de

mundo, sistema de valores, orientações da personalidade, necessidades psicológicas, medos, desejos, mecanismos de defesa e estratégias de enfrentamento do próprio jogador podem ser descobertos pela experiência do jogo. Como o jogo responde às ações do jogador? Esta é uma questão colocada para explicar o efeito das respostas e ações do jogador no mundo do jogo e as consequências das decisões do jogador. “A repetição do jogo afeta a interpretação do jogador?” é a última pergunta e está relacionada à repetição do jogo e se isso afeta o processo de construção de significado.

No modelo de resposta do jogador, as seis questões servem apenas para orientar a recontagem da experiência de jogo do ponto de vista pessoal, e para enfatizar a valorização da subjetividade neste paradigma. A recontagem é em primeira pessoa, o que reforça que o jogador ocupou o papel central na ficção do jogo e que é a própria pessoa do jogador a chave para a interpretação.

Descrever o mundo do jogo, a história e os eventos *post factum* é uma ferramenta crítica. Terminada a peça, a reprodução da narrativa em primeira pessoa permite a reflexão crítica. Essa retrospectão ajuda a organizar os diferentes elementos das reações emocionais e psicológicas da experiência e, eventualmente, o processo de construção de significado no qual o jogador esteve envolvido.

A crítica da resposta do jogador não proclama a presença de uma interpretação pronta para uso ou para todos os fins, prontamente disponível como um processo analítico. Este é um passo em direção a uma teoria crítica da ficção de jogos. Os videogames são sistemas de entretenimento destinados a divertir, mas por serem tão envolventes e afetivos, podem nos ensinar sobre nós mesmos e o significado de nossas respostas, porque significado é o que aspiramos no ofício da crítica, e essa abreviatura do modelo interpretativo, a subjetividade, também é apresentada a partir de uma perspectiva foucaultiana. Acreditamos que tal ponto de vista é uma

adição útil ao modelo porque significado é um conhecimento descoberto pelo jogador, enquanto no sentido foucaultiano, uma identidade é produto de (e o que é entendido de) interações com o mundo; a identidade é algo que constitui uma pessoa, nem é uma constante dentro da pessoa. A identidade muda, e muda com o tempo e as situações e, portanto, o modelo inclui uma última pergunta sobre a capacidade de jogar novamente e repetir a experiência.

***BioShock*: Bem-vindo à cidade da culpa!**

BioShock não é a história de como eu sobrevivi à distopia de Rapture, nem é a história do que aconteceu comigo durante meus dias na cidade decaída; é a história do que fiz lá, a decisão que não pude justificar. O único inimigo que não fui capaz de vencer em Rapture foi minha própria culpa, então escrevo sobre como sobrevivi à culpa e recebi um certo consolo.

A cidade foi ideia do meu pai; era seu sonho, seu segredo e sua propriedade. Meu pai é Andrew Ryan, um magnata dos negócios famoso por se ressentir do governo e da religião e que não conseguia aceitar uma sociedade regulamentada. Ele construiu Rapture em um local onde nenhuma cidade poderia ser construída, em 1946. Sua cidade foi concebida para ser um lugar para um artista se expressar e para um cientista criar sem medo da ética imposta, uma utopia de arte e ciência. Rapture, a cidade de estilo art-déco, era um estado de *laissez-faire* que prosperou por anos e se tornou um verdadeiro paraíso para a liberdade científica, artística e comercial, isto é, até que Frank Fontaine trouxe seu negócio para a cidade.

O desejo de Fontaine por uma fortuna o fez tentar derrubar meu pai e assumir o controle da cidade. Fontaine produziu em massa Adam, o nome de uma substância médica que foi desenvolvida em Rapture e tinha como objetivo melhorar a cura. Ele construiu orfanatos como fachadas para produzir Adam em massa, usando os corpos das crianças para hospedar e

processar seu produto. Fontaine transformou o uso de Adam em um vício; ele financiou a pesquisa para desenvolver uma variedade de usos de Adam em todos os aspectos da vida. Adam pode torná-lo forte; Adam pode deixar você bonita; Adam pode dar a você qualquer habilidade física que você possa imaginar. As variantes do produto também podem torná-lo um ladrão melhor. Meu pai não suportava que Fontaine também contrabandeasse Bíblias para Rapture, um item proibido pelo qual alguns habitantes ansiavam. A agitação civil começou quando meu pai reprimiu os negócios de Fontaine. A gangue de Fontaine foi derrotada, o próprio Fontaine foi dado como morto e a produção de Adam foi interrompida em um momento em que a população dependia amplamente dele. O vício em Adam era totalmente emocional. Os cidadãos de Rapture não podiam aceitar a ideia de que não seriam mais capazes de aperfeiçoar seus corpos. O pânico público transformou-se em loucura coletiva e a maioria da população foi massacrada em atos violentos. A sociedade organizada de Rapture entrou em colapso.

Existem três falhas fatais no *BioShock* e uma tarefa difícil de realizar. A trágica falha de Fontaine era sua ganância, e do meu pai era sua paranoia, e a obsessão dos cidadãos da cidade pela beleza e perfeição corporal. Uma mulher chamada Brigid Tenenbaum aparentemente escolheu realizar a árdua tarefa de redenção, e eu fiz o mesmo. Entrei em Rapture em circunstâncias que não entendi, e com um propósito que não era meu. Eu me vi sendo ajudado por um homem chamado Atlas. Ele me deu objetivos e instruções que eu não podia questionar ou recusar. Embora inicialmente eu achasse que o estava ajudando a salvar sua família e ele promettesse me tirar da cidade condenada, tudo isso era mentira.

Eu atendia pelo nome de Jack e nunca pude ver a cidade em seus dias bons e utópicos. Em vez disso, entrei em Rapture quando ela já estava dilacerada e testemunhei o caos, a loucura, a ganância e a obsessão que

assolavam a cidade. Embora eu fosse capaz de resistir à ganância e à obsessão muito bem, as ferramentas de que precisava para sobreviver eram muito mais tentadoras. Usei Adam, o que não foi minha decisão originalmente, e sucumbi às mesmas influências que qualquer cidadão louco em Rapture. Adam abriu a porta para uma oportunidade que eu não tive o bom senso de recusar: melhorar minha força física para que eu pudesse sobreviver aos ataques dos loucos, na minha saída de Rapture.

Meus atacantes ficaram mais fortes conforme eu avançava, e eu precisava de mais força e, portanto, de mais Adam. Logo eu estava disposto a justificar o saque de cadáveres nas ruas de Rapture, arrombamento de cofres e hackers em máquinas de venda automática em busca de comida, remédios, armas e dinheiro. No entanto, a única maneira de obter Adam era dos órfãos perdidos nas ruas, ou seja, as crianças que abandonaram o orfanato de Fontaine. *BioShock* me deu a escolha de salvar cada órfão que encontrei e extrair Adam sem tirar a vida do órfão, ou matar o órfão extraíndo o dobro de Adam. Atlas me instruiu a escolher a segunda alternativa, mas percebendo que ele não insistiu, preferi salvar as crianças e receber minhas doses menores de Adam. Até esse ponto da minha história, a justificativa era fácil: saqueei e roubei para sobreviver e matei em legítima defesa. Mas o *BioShock* tinha um desafio moral maior guardado para mim, um desafio que não consegui superar.

A perambulação me levou ao teatro Fort Frolic, onde conheci Sander Cohn, um dramaturgo e artista cuja obra-prima era uma fantasia doentia. O projeto de instalação de arte de Sander consistia em uma exibição de quatro fotos dos cadáveres de seus próprios protegidos. Silas Cobb, Martin Finnegan e Hector Rodriguez tinham negócios com Cohn que terminaram em inimizade após a queda de Rapture. Quando o conheci, esses ex-protegidos dele eram tão loucos quanto qualquer outro cidadão de Rapture, mas ainda assim estavam vivos. Cohn, o psicopata, acabara de assassinar seu

primeiro protegido. Ele tinha a única chave de que eu precisava para continuar minha fuga de Rapture, e sua condição para me dar a chave era que eu matasse os três protegidos restantes. Pensando que seria capaz de justificar o assassinato, matei todos eles, então *BioShock* me desafiou a escolher uma maneira de dar sentido ao assassinato.

A negociação da culpa

Imediatamente depois de aceitar a tarefa homicida de Sander Cohn para conseguir a chave, minha resposta inicial a tal fardo moral foi defensiva. Eu encontrei todos os motivos possíveis para justificar minha escolha de continuar jogando *BioShock*. No momento em que aceitei o preço moral para continuar a história, comecei a negociar maneiras de evitar a culpa. No meu caminho para encontrar Cobb, Finnegan e Rodriguez, eu esperava que eles me atacassem primeiro para que eu pudesse pensar na missão assassina como legítima defesa. Eles me atacaram primeiro, e eu tentei acreditar que havia acabado com a vida de três assassinos miseráveis e insanos, em legítima defesa, mas essa estratégia se mostrou efêmera. Eu sabia exatamente o que tinha acontecido: fui enviado para procurar e matar três homens que não conhecia para o bem da minha própria sobrevivência e não era uma legítima defesa. A culpa resultante era inevitável e percebi que estava sendo desafiado a lidar com ela. Não estava pronto para desfrutar da impunidade que Rapture garante. Levei muito pouco tempo para admitir que paguei o preço por minha própria sobrevivência, e essa justificativa acabou sendo inútil. Aceitei o fato de que o arrependimento era minha única opção.

Antes de aceitar a atribuição de Cohn, mesmo com minha carteira cheia, ainda arrombava cofres e máquinas de venda automática. Encontrando uma alegria questionável em lutar contra meus agressores e exercer minha supremacia física, busquei continuamente a emoção de colocar meus poderes em prática. A menos que eu precisasse de Adam, evitava salvar os

órfãos por medo de seus guardas, que eram muito mais fortes do que eu. Ainda assim, *BioShock* me permitiu mudar meus hábitos. Eu queria mudar e fazer qualquer coisa que expiasse minhas ações. Comecei a salvar todos os órfãos que encontrei e fui espancado por seus guardas até libertá-los e impedir os roubos desnecessários. Este exercício limitado que o *BioShock* me permitiu foi suficiente para me deixar sair de Rapture em bons termos.

Mecanismo de enfrentamento rápido

Fora do contexto de *BioShock*, sempre soube do valor de mecanismos de enfrentamento rápidos e eficientes. Minha definição de fortaleza psicológica não é ser sem emoções, mas ter a capacidade de enfrentá-las rapidamente, o que é uma garantia contra as muitas contingências da existência humana e contrarreações naturais a experiências tristes inevitáveis. *BioShock* solidificou essa crença.

Como regra, meu processo de enfrentamento inicia comigo negociando. Vou esgotar todas as opções na esperança de negar ou diminuir a gravidade do acontecimento. *BioShock* simulou um acerto no que acredito ser um ponto sensível em minha constituição psicológica: meu sistema de valores morais. Quando entrei em Rapture, conectei o sistema de valores morais predominante da cidade, ao meu. Julguei a ganância, obsessão e insanidade e desprezei todos os que viviam em Rapture. Mais tarde, percebi que estava fazendo apenas o que todos os outros cidadãos de Rapture fazem, sob as mesmas influências e pelos mesmos motivos. Minha superioridade física me deu a oportunidade de causar estragos ainda maiores do que os que os cidadãos costumavam fazer, e de gostar de fazer isso. Tudo era justificável quando o rotulei de sobrevivência. A justificção não era nem um pouco difícil, até que conheci Cohn. Então eu fiz o que fiz, e isso acionou meu mecanismo de negociação. Eu inventei razões diferentes, mas nenhuma foi útil. Logo depois, aceitei a verdade sobre meu feito, e com isso surgiu a

necessidade de fazer as pazes. O negociador foi substituído por um aceitante. Eu declarei os fatos e naveguei em direção à expiação e compensação. Nesse ponto, a experiência do *BioShock* tornou-se uma reafirmação do meu rápido mecanismo de recuperação. Estou disposto a aceitar e trabalhar com as imperfeições do livre arbítrio.

O preço moral de contar *BioShock*

Uma das crianças veio e sentou-se no meu colo. Eu a empurro e grito: 'Afasto-se de mim!' Posso ver o Adam escorrendo pelo canto da boca, grosso e verde. Seu cabelo imundo caindo em seu rosto, roupas sujas e aquele brilho morto em seus olhos ... Eu sinto ... ódio, como nunca senti antes, em meu peito. Fúria amarga e ardente. Eu mal consigo respirar. E de repente, eu sei, não é essa criança que odeio (Personagem fictício do jogo: Brigid TENENBAUM, *BioShock*).

Enquanto desenvolvia minha narrativa como jogador, entendi que Tenenbaum era a cientista contratada por Fontaine para usar crianças órfãs em experimentos para criar o produto Adam. Ela, no entanto, se arrependeu dessa parte de sua vida e se dedicou a salvar os órfãos. Tenenbaum era a única personagem sã em *BioShock* e representava o que restava de benevolência em Rapture. Ela estava lá para tentar persuadir o jogador a escolher salvar os órfãos, em vez de matá-los. No primeiro encontro do jogador com uma criança órfã, ela fornece Adam ao jogador implora pela vida da criança, ao mesmo tempo em que Fontaine sugere extrair todo o Adam que o jogador poderia pegar, matando o órfão.

BioShock tem diferentes finais possíveis, dependendo das ações do jogador. Outros jogadores fazem escolhas diferentes. Alguns são conhecidos por matar os órfãos para extrair todo o Adam de seus corpos, e alguns até matam a própria Tenenbaum. Quando alguém faz esse tipo de escolha, *BioShock* termina com o jogador matando Fontaine, assumindo o controle de Rapture e submetendo os cidadãos restantes; mas também com Tenenbaum condenando o jogador (como Jack) por sua crueldade com uma voz irada e cheia de desprezo. O jogador se torna o governante, mas

permanece em Rapture, a cidade sem sol.

O sistema de *BioShock* prova ser um co-narrador muito ativo e seu fluxo mimético de informações vem em várias formas. Os personagens não jogáveis falam diretamente com o jogador, que também ouve as conversas e solilóquios desses personagens e ouve seus diários de voz gravados que contam diferentes partes da história. Existem cartazes e anúncios em quase todos os lugares que o jogador vai em Rapture. Esses anúncios não apenas revelam que Rapture era uma sociedade de consumo extremamente comercializada, mas também fornecem ao jogador informações sobre a sequência de desenvolvimento da situação social e política que levou à queda da cidade.

A resposta de *BioShock* à minha própria escolha de ações foi perdoadora e recompensadora. O sistema respondeu às escolhas que fiz mais tarde em Rapture, substituindo a orientação de Fontaine pela ajuda de Tenenbaum. Ela me libertou da influência de Fontaine e me guiou até que finalmente encontrei Fontaine. Houve um final alegre quando escapei de Rapture para um mundo ensolarado junto com as crianças que resgatei em uma cena final que me mostrou as crianças crescendo e vivendo uma vida plena sob os cuidados de Jack (ou seja, meus).

Depois que terminei de jogar *BioShock*, fiquei muito curioso sobre as escolhas que não fiz e o caminho alternativo que não tomei: aquele que leva a uma narrativa sobre um personagem que se transforma no governante onipotente e sem coração de Rapture. Eu também estava curioso para saber como *BioShock* retrata e responde ao ato de colher (ou seja, matar) um órfão. Minha curiosidade me levou a buscar vídeos de gameplay das experiências de outros jogadores e, na época, encontrei apenas dois vídeos de gameplay na internet que mostram como o infanticídio é retratado no jogo. Vale ressaltar que a frase de pesquisa que digitei foi preenchida automaticamente nos campos de pesquisa do Google e do YouTube, o que

significa que não sou o único jogador curioso sobre a alternativa oferecida pelo *BioShock*. Também vale a pena notar, além disso, que esses dois vídeos de jogo atraíram comentários denunciando a escolha dos jogadores. No entanto, decidi repetir o jogo e escolher essa alternativa para fins de análise crítica.

Comecei a jogar o jogo novamente e me lembrei que essa seria uma narrativa diferente na qual eu personificaria um personagem diferente, um mal. Eu também esperava não ter que lidar com nenhuma culpa. No entanto, essa tentativa falhou quando encontrei o primeiro órfão. Primeiro, *BioShock* assumiu o controle da cena e mostrou a criança órfã em minhas mãos, e então dois botões apareceram na tela: o primeiro diz “salvar” e o segundo “colher”. A representação visual de *BioShock* de uma criança suspensa no ar foi projetada de uma forma muito realista: o movimento e a voz do personagem infantil simularam, de forma convincente, a tentativa de o órfão de se livrar das garras do jogador. Levei apenas alguns segundos para perceber que a opção de colher (matar) claramente não é para todos e que minha curiosidade acadêmica racional era insuficiente para superar minha empatia com a criança fictícia. Então continuei jogando o jogo da mesma maneira que antes, sem nem mesmo reconsiderar a ideia de escolher o caminho do mal, mas também sem descartar a ideia, no fundo da minha mente, de que outro jogador/crítico afinal seria capaz contar a história de maneira diferente, escolhendo realizar um ato tão indizível.

Referências

- BIOSHOCK. Produção de 2K Games PTY. Canberra: 2K Games; Feral Interactive (Mac OS X), 2007. 1 Jogo de videogame.
- BRESSLER, C. E. *Literary criticism: an introduction to theory and practice*. 2. ed. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1999.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flow: the psychology of optimal Experience*. New York: Harper & Row, 1990.

HOLLAND, N. *The dynamics of literary response*. New York: Norton, 1975.

ISER, W. *The act of reading: a theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins UP, 1978.

JAHN, M. *Narratology: a guide to the theory of narrative*. Köln: University of Cologne, 2005. Available at: <http://www.uni-koeln.de/~ame02/pppn.htm>. Access: January 12th, 2011. Version 1.8. English.

MURRAY, J. H. *Hamlet on the holodeck: the future of narrative in cyberspace*. New York: Free Press, 1997.

ROSENBLATT, L. M. *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois, 1978.

STANZEL, F. K. *A theory of narrative*. Translation by Charlotte Goedsche. Cambridge; New York: Cambridge UP, 1984.

TYSON, L. *Critical theory today: auser-friendly guide*. New York: Routledge, 2006.

³⁷ Professor do Curso de Letras na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

³⁸ Minha tradução do original “focalizer” e “o personagem com a poder de percepção” pois Jahn define o focalizer como o personagem cujo ponto de vista orienta o texto narrativo. Jahn explica que o texto é ancorado no ponto de vista de um focalizer quando apresenta os pensamentos, reflexões e conhecimento do focalizer, suas percepções reais e imaginárias, bem como sua orientação cultural e ideológica (JAHN, 2005).

³⁹ Minha tradução do original “self” = “eu”

⁴⁰ Minha tradução do original “blueprint” = “mapa”. Em inglês “blueprint” é mais comumente um termo técnico usado para descrever o plano de construção de uma máquina ou um diagrama de um projeto de construção. Para Rosenblatt “blueprint” é uma metáfora.

Título

Estudos sobre jogos digitais: Psicologia, educação, ciência da computação, desenvolvimento didático e literatura

Organizador

Tamer Thabet

Linha editorial

Livro acadêmico

Produção gráfica

Maria de Lourdes Monteiro

Editoração

Ana Caroline Moreira de Sá

Capa

Ana Caroline Moreira de Sá

Revisão textual

Mirian Ruffini

Estagiário de revisão textual

Guilherme Henrique Torres Barbosa

Supervisão de revisão textual

Mariana R. F. Fantinelli

Tipografia

Minion Pro